

Tilpasset opplæring

*Lærerens forståelse av konseptet tilpasset opplæring og
bruken av den i engelskundervisningen*

Ingunn Weka



Masteroppgave i Læring og Tilpasset Opplæring

Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet

INSTITUTT FOR SPESIALPEDAGOGIKK

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2009

Sammendrag

Tilpasset opplæring har blitt videreført som et av de mest sentrale begrepene i Kunnskapsløftet, og det er ingen tvil om at det har stor tilslutning blant norske lærere. Men det hersker usikkerhet rundt praktiseringen og det er store variasjoner rundt forståelsen.

Det har blitt forsket en god del på forståelsen av tilpasset opplæring de siste årene, og det er fortsatt mye forskning som foregår ute i skolene i dag. Det jeg i midlertidig savner er forskning på tilpasset opplæring i forhold til engelskfaget. For å belyse min problemstilling har jeg valgt å se nærmere på hvordan lærerne forstår konseptet tilpasset opplæring og hvordan forståelsen/tolkningen av konseptet tilpasset opplæring gir utslag i engelskundervisningen.

For å gjøre rede for min problemstilling har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. På denne måten vil jeg få en dypere innsikt i hva lærerne legger i begrepet tilpasset opplæring. Jeg har også stilt tilleggsspørsmål der jeg følte jeg kunne hente ut mer informasjon. Dataene ble samlet inn fra engelsklærere som jobbet på ungdomsskolen ved 9. og 10. trinn.

For å kunne analysere innsamlede data var det nødvendig å sette seg inn i ulike teorier. Det er det sosiokulturelle perspektivet som gjennomsyrrer studiet, derfor er det naturlig å ta utgangspunkt i dette. I tillegg har det vært nødvendig å se på teorier innenfor engelskfaget og tilpasset opplæring, samt ulike teorier rundt begrepet tilpasset opplæring, differensiering, selvverd og likeverd.

I analyse og drøftingsdelen har jeg startet med å se på tilpasset opplæring og engelskfaget, hva informantene har sagt om deres erfaringer her. Etter det har jeg brukt Dale & Wærness' (2006) 7 grunnleggende kategorier som analyseredskaper som hjelp til å få svar på og drøftet forskningsspørsmålene. I tillegg har jeg sett på hvordan de har svart på differensiering i forhold til fellesskapet.

Underveis i arbeidet fant jeg flere interessante funn jeg kunne tenkt meg å forske videre på. Jeg hadde en forforståelse av at mange lærere tenkte tilpasset opplæring kun som individuell tilpassing, og kanskje glemte fellesskapet når de la til rette for eleven. I tillegg syntes jeg elevene var veldig svake i engelsk når de begynte på videregående og jeg ønsket å se nærmere på om undervisningen var tilpasset elevens nivå på ungdomsskoletrinnet. Jeg stilte meg undrende til elevenes stadig dårlige engelskresultater ved første året på videregående.

Mitt hovedfunn er at en må ha en felles forståelse av begrepet tilpasset opplæring på de ulike skolene. Dette er avgjørende i arbeidet for å kunne oppnå en realisering av begrepet. En må holde et sterkt fokus på fellesskapet når skolehverdagen i stadig større grad preges av individuelle og nivådifferensierte planer. En må ikke glemme verdien av inkludering og fellesskap. Det finnes ikke bare en metode som kan brukes for å få til tilpasset opplæring. Å ha variasjon i undervisningen og et stort utvalg av forskjellige arbeidsmåter i klasserommet kan være en bedre måte å sikre god tilpasset opplæring på. At elevene får svake resultater, har kanskje sammenheng med at skolen ikke benytter seg av faglærerne i den grad de kunne gjort gjennom hele skoleløpet. Engelsklærerne burde vært fordelt over alle trinnene fra barneskolen av. For det er like viktig å ha en god engelsklærer i første klasse som i niende klasse.

Forord

Det er en deilig følelse jeg sitter med når jeg skriver dette forordet. Jeg har endelig kommet i mål med oppgaven. Det har vært en givende og interessant tid, og jeg har lært meg at jeg ikke kan skrive om alt jeg brenner for på en gang. Grunnen til at jeg ønsket å ta denne mastergraden var fordi jeg ville ha noe å si når det kom til hvordan skolehverdagen burde være. Jeg ønsker forandringer i skolen, og jeg føler at med dette arbeidet er jeg et lite skritt i riktig retning. Tilpasset opplæring og engelskfaget generelt er noe jeg brenner for, så det var naturlig at det skulle bli temaet i min oppgave.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til min veileder Mikhail Gradovski som har vært min pådriver gjennom hele skriveprosessen. Uten deg hadde jeg nok skrevet enda. Takk for at du hentet meg inn igjen når jeg ble altfor ivrig og gapte over altfor mye. Det er ikke bare en gang at du har sagt til meg ”*Ingunn det er ikke en doktorgrad du skriver*” eller ”*nå har du materiale til flere doktorgrader*”. Du har klart å hentet meg inn i mange situasjoner, og jeg takker for en veldig god veiledning gjennom hele prosessen. Jeg vil også takke alle informantene mine, rektorer og lærere ved Fjordane, Skogen og Bukta skole for at dere ville dele hverdagen deres med meg. I tillegg vil jeg rette en stor takk til min korrekturleser Kari Kolbjørnsen Bjerke, som har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger på språk og innhold, og min venninne Stine Pedersen for innspill på språket. Jeg vil også takke min datter for tålmodigheten hun har vist meg gjennom denne tiden. Det har ikke bare vært enkelt å være liten når mamma har sjonglert jobb og skriving over en så lang periode. I tillegg vil jeg takke mine foreldre som har støttet og hjulpet meg med barnepass gjennom en årrekke med studier. En stor takk til dere alle.

Sogndal 6. november 2009

Ingunn Weka

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING.....	8
1.1 TEMA FOR OPPGAVEN.....	8
1.1.1 Begrunnelse for valg av tema.....	8
1.1.2 Utgangspunktet for definisjon av tilpasset opplæring	10
1.2 FORMÅL MED OPPGAVEN	11
1.2.1 Problemstilling.....	11
1.2.2 Forskningsspørsmål.....	11
1.2.3 Avgrensing av oppgaven.....	12
1.2.4 Strukturen i studiet.....	13
2. TEORIGRUNNLAG	14
2.1 GRUNNLEGGENDE PRINSIPPER OG SENTRALE BEGREPER.....	14
2.1.1 Begrepet tilpasset opplæring.....	14
2.1.2 Tilpasset opplæring teori og praksis.....	14
2.1.3 Differensiert opplæring.....	16
2.1.4 Likeverdig opplæring og selvverd.....	19
2.1.5 Bruk av humor for å oppnå selvverd og likeverd.....	20
2.1.6 Bruk av arbeidsplaner for å få til tilpasset opplæring	20
2.1.7 Oppsummering.....	21
2.2 SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV.....	22
2.2.1 Læring i lys av sosiokulturell teori	22
2.2.2 Differensiering og felleskapet.....	25
2.2.3 Oppsummering.....	27
3. TILPASSET OPPLÆRING OG ENGELSKFAGET	29
3.1 TIDLIGERE FORSKNING	29
KIO prosjektet	29
3.2 TILPASSET OPPLÆRING I ENGELSKFAGET I PRAKSIS.....	30
3.2.1 Hvordan få det til i praksis?	31
3.3 OPPSUMMERING	35

4. VITENSKAPSTEORETISK OG METODISK TILNÆRMING.....	37
4.1 VITENSKAPSTEORETISK UTGANGSPUNKT.....	37
4.2 VALG AV METODE.....	37
4.2.1 <i>En kvalitativ tilnærming</i>	37
4.2.2 <i>Design</i>	38
4.3 INTERVJU	38
4.3.1 <i>Halvstrukturert intervju</i>	38
4.3.2 <i>Intervjuguide</i>	39
4.4 INNSAMLING AV DATA.....	41
4.4.1 <i>Valg av informanter</i>	41
4.4.2 <i>Teknisk utstyr og pilotundersøkelse</i>	42
4.4.3 <i>Gjennomføring av undersøkelsen</i>	43
4.5 BEARBEIDING AV INTERVJUMATERIALET	43
4.6 VALIDITET	44
4.7 ETISKE HENSYN	46
5. ANALYSE OG DRØFTING AV DATAMATERIALET	47
5.1 PRESENTASJON AV SKOLENE OG INFORMANTENE.....	47
5.1.1 <i>Skolenes satsingsområder</i>	48
5.1.2 <i>Tilpasset opplæring</i>	49
5.1.3 <i>Skolens felles forståelse og satsinger på tilpasset opplæring</i>	50
5.1.4 <i>Lærerens mestring og behov for kompetanseheving</i>	53
5.2 ANALYSE OG DRØFTING AV TILPASSET OPPLÆRING	57
5.2.1 <i>Tilpasset opplæring og engelskfaget</i>	58
5.2.2 <i>Elevenes læreforutsetninger og evner</i>	63
5.2.3 <i>Læreplanmål og arbeidsplaner</i>	65
5.2.4 <i>Nivå og tempo</i>	67
5.2.5 <i>Organisering av skolehverdagen</i>	67
5.2.6 <i>Læringsarena og læremidler</i>	69
5.2.7 <i>Arbeidsmåter og arbeidsmetoder</i>	69
5.2.8 <i>Vurdering</i>	76
5.2.9 <i>Differensiering og felleskapet</i>	78
5.2.10 <i>Oppsummering</i>	81
6. AVSLUTNING	83
6.1 SVAR PÅ FORSKNINGSPØRSMÅLENE	83
6.2 MINE HOVEDFUNN	85

6.3 VEIEN VIDERE.....	87
KILDELISTE.....	90
VEDLEGG.....	94
BREV TIL SKOLENE.....	95
INTERVJUGUIDE	96

1. Innledning

1.1 Tema for oppgaven

Hensikten med min studie er å forsøke å forstå læreres forståelse av konseptet tilpasset opplæring og belyse hvordan dette tas i bruk i engelskundervisningen. Tilpasset opplæring har blitt videreført som et av de mest sentrale begrepene i Kunnskapsløftet, og det er ingen tvil om at det har stor tilslutning blant norske lærere. Holdingene kan sammenlignes med forholdet til inkludering. Det er stor enighet om tilpasset opplæring som prinsipp på et generelt plan blant lærere, men når det kommer til praktiseringen så øker usikkerheten samt at forståelsen varierer (Bachmann & Haug, 2006).

1.1.1 Begrunnelse for valg av tema

Tilpasset opplæring er altså et grunnleggende prinsipp for den norske grunnopplæringen. Men det kan virke som at dette begrepet er vanskelig å få tak på. Det har kommet frem at mange skoler strever med å realisere tilpasset opplæring, og at de er usikre i hva de skal legge i begrepet tilpasset opplæring. Tidligere forskning har vist at opplæringen slett ikke alltid er tilpasset (Haug, 2003). Hvordan står det til med tolkningen og forståelsen av tilpasset opplæring hos engelsklærerne? Dette skal jeg belyse i min studie. Jeg vil også se på hvordan forståelsen av tilpasset opplæring manifesteres i engelskundervisningen. Det har ikke vært forsket så mye på tilpasset opplæring i engelskundervisningen tidligere, så det er spennende å se om det er flere og andre utfordringer en møter i engelskfaget sammenlignet med andre fag. Siden engelsk er et språkfag og det er det andre språket til eleven, for noen også det tredje, så kan en møte utfordringer en ikke møter i for eksempel realfag.

For å kunne analysere mine funn må jeg gjøre meg opp en mening om hvilke aspekt jeg synes er aktuelle for å få til en opplæring som vi kan si er tilpasset elevens behov. Ut fra arbeidet som har blitt publisert om tilpasset opplæring, synes jeg at den mest

utfyllende rapporten er fra Bachmann og Haug (2006). Jeg har valgt å bruke denne som utgangspunkt i min studie. Bachmann og Haug sier at vi har en vid og en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Den smale forståelsen går på konkrete tiltak for å få til en tilpasset opplæring, som for eksempel læringsstiler og læringsstrategier. Den vide forståelsen av begrepet handler om at tilpasset opplæring som prinsipp gjennomsyrrer hele skolens virksomhet. For eksempel ved at tilpasset opplæring også er inkludering. At man øker fellesskapet slik at alle elever føler en tilhørighet til en klasse eller en gruppe og det sosiale livet på skolen, at man øker deltagelsen slik at elevene kan bidra til fellesskapet og ikke bare være en tilskuer, at man øker demokratiseringen slik at alle stemmer blir hørt, ikke bare elevene men også foreldrene, og at man øker utbyttet slik at alle elever får en opplæring som er til gagn for dem både sosialt og faglig (Bachmann & Haug, 2006).

Dette samsvarer også med mine egne erfaringer der jeg selv synes jeg har fått til en god tilpasset opplæring i engelsk. Jeg ser hele tiden viktigheten ved at alle stemmene blir hørt i klasserommet. De som er sterke blir enda sterkere ved å lære bort til medelever, og de svake lærer mye mer gjennom de andre elevene. Det er i lek og samspill med andre elever at de klarer å heve seg opp på et høyere nivå. Ved tradisjonell undervisning der lærer underviser med tavleundervisning uten å ha noen form for dialog, faller en stor andel av elevene ut. Undervisningen må ikke føles kjedelig, og for å oppnå en undervisning som ikke føles kjedelig må en ta i bruk elevmedvirkning på høyt plan. Det er veldig viktig at elevene føler en tilhørighet til klassen men også til det som skal undervises. Det får de ved å planlegge sin egen undervisning. Jeg synes det er viktig at elevene da ikke planlegger individuell undervisning, men heller en variasjon som på sikt passer til flere av elevene. Elevene er så med på å planlegge hvordan de skal gjennomføre målet på planen, om vi skal lage det om til et spill, om de skal fordype seg i et tema og undervise hverandre, eller for eksempel lage et rollespill. Jeg og elevene har forsøkt å lage til flere metakognisjonsoppgaver av målene, men likevel vil jeg og understreke at ordinær undervisning med en god klasseromsdialog fungerer også godt. Elevene blir raskt lei dersom undervisningen er på samme måte hele tiden. Det er også mye vanskeligere å treffe alle elevene dersom man ikke varierer undervisningen. Et annet viktig punkt for

å få til tilpasset opplæring er vurdering av eleven. Både vurdering som eleven gjør av seg selv, men og fra lærer. Der er det underveisvurderingen som er essensiell med tanke på å kunne videreutvikle eleven. Jeg ser hvor viktig det er at elevene ser hva de holder på med og kan vurdere seg selv i hvordan de ligger an og hva de bør jobbe med for å bli bedre. Selvfølgelig hjelper det at jeg som lærer også forteller dem dette, men det stikker enda dypere og de blir enda mer bevisste dersom de klarer å vurdere seg selv. Dialogen er veldig viktig i engelskfaget, og for å få til denne dialogen har jeg prøvd å lage et godt klassemiljø der de tør å prøve og feile. Dette tar tid å skape, men etter noen måneder er svake som sterke like frampå med å snakke kontinuerlig engelsk i timene. På denne måten klarer de å vokse og bli flinkere til den verbale engelsken. Gjennom å snakke med medelever som kanskje er flinkere enn seg selv, forbedrer de sitt eget vokabular som igjen gjenspeiler seg i den skriftlige engelsken. Jeg synes vel strengt tatt at nivået på elevene som jeg får første året på videregående er veldig lavt. Mye lavere enn hva en skulle forvente i dagens samfunn der så mye av det daglige er på engelsk. Jeg synes derfor at det er veldig interessant å se på hvordan lærere tilrettelegger for tilpasset opplæring på ungdomsskoletrinnet og hvordan de praktiserer det i sin undervisning.

Jeg har altså hentet datagrunnlaget mitt fra ungdomstrinnet, mye fordi jeg selv har jobbet som lærer i engelsk i første året på videregående, og synes det er interessant å se hva utfordringer en møter på ungdomstrinnet i forhold til i videregående. Dette kunne ha vært et spennende utgangspunkt for en egen forskning, og i tillegg sammenlignet det med barnetrinnet, men igjen så blir det for omfattende å dra dette inn i denne oppgaven.

1.1.2 Utgangspunktet for definisjon av tilpasset opplæring

Jeg synes at både den smale og den vide forståelsen er viktige for å få til en god tilpasset opplæring, og vil derfor se på bruken av ulike læringsstiler og læringsstrategier, samt om dette kan føre til differensiering som ikke gagnar fellesskapet. Differensiering kan brukes som et virkemiddel for å få til tilpasset opplæring, og jeg synes Dale og Wærness' (2006) 7 grunnleggende kategorier er

aktuelle for å få til tilpasset opplæring. De sier at vi må se på elevens lærerforutsetninger og evner, læreplanmål og arbeidsplaner, nivå og tempo, organisering av skoledagen, læringsarena og læremidler, arbeidsmåter og arbeidsmetoder, og vurdering. Jeg vil ikke få anledning til å gå i dybden på den vide forståelsen av tilpasset opplæring, men tenker her at jeg kommer til å se på rammene rundt undervisningen og hva skolens satsinger er på dette område i et lite perspektiv.

1.2 Formål med oppgaven

Det har blitt forsket en god del på forståelsen av tilpasset opplæring de siste årene, og det er fortsatt mye forskning som foregår ute i skolene i dag. Det jeg i midlertidig savner er forskning på tilpasset opplæring i forhold til engelskfaget. Flemmen (2006) har sett litt på tilpasset opplæring og engelskfaget, men i det store og hele så finnes det lite forskning på feltet. I tillegg vil det være interessant å se på forståelsen av konseptet tilpasset opplæring på generelt plan, og hvordan det kan sammenlignes med tidligere forskning.

1.2.1 Problemstilling

Hvordan forstår lærerne konseptet tilpasset opplæring og hvordan gir forståelsen/tolkningen av konseptet tilpasset opplæring utslag i engelskundervisningen?

1.2.2 Forskningsspørsmål

På bakgrunn av problemstillingene over, har jeg følgende forskningsspørsmål som jeg ønsker å få svar på:

Hvordan formulerer lærerne begrepet tilpasset opplæring?

Er det en felles forståelse i kollegiet om hva som ligger i begrepet tilpasset opplæring og hva er skolens satsinger?

Hvilke utfordringer møtes av den enkelte lærer i engelskundervisningen mellom teori og praksis?

Er det slik at lærerne ser på viktigheten av inkludering og felleskap og utfordringer en møter ved å differensiere for å få til tilpasset opplæring i engelskfaget?

Er det spesielle utfordringer ved tilpasset opplæring i engelskfaget?

Hvordan er systemet for kartlegging av behov hos elevene i forhold til engelskfaget?

Har de et eksempel der de følte at de fikk til en god tilpasset opplæring i engelsk, og hva var det med den situasjonen som gjorde at de følte at det ble en tilpasset opplæring?

1.2.3 Avgrensing av oppgaven

I denne studien har jeg valgt å studere tilpasset opplæring ut i fra engelsklærernes perspektiv. Jeg vil se nærmere på utfordringer en kan møte innenfor tilpasset opplæring og engelskfaget. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt å intervjuere lærere samt observere bruken av tilpasset opplæring i engelskfaget, men fant etter hvert ut at jeg hadde gapt over for mye. Observasjonen i seg selv kom til å bli veldig omfattende og skulle jeg ha samlet inn nok materiale for at det skulle være brukbart og valid, måtte jeg ha observert over en lengre periode. Jeg har derfor valgt å kun intervjuere, og ut i fra intervjuene, analysere og drøfte lærernes erfaringer og synspunkt. Jeg kan derfor ikke si noe om hvordan lærerne i realiteten arbeider med tilpasset opplæring, kun hvordan de selv sier de gjør det og deres forståelse av tilpasset opplæring.

Jeg synes som nevnt tidligere at en ikke bør velge mellom en smal og en vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring, men at en må benytte begge deler for å klare å nærme seg konseptet. Jeg kommer likevel ikke til å bevege meg så mye innom det vide begrepet, siden det etter min oppfatning ville stilt krav til datainnsamling fra andre informanter enn lærere. Det ville også fått oppgaven min vinklet inn på et ledelsesperspektiv der en skulle ha sett på organisasjonsutvikling og skolekultur, istedenfor et lærerperspektiv som jeg er ute etter. Jeg kommer likevel til å nevne

viktigheten av det vide perspektivet i teoridelen min samt legge trykk på viktigheten av fellesskapet.

1.2.4 Strukturen i studiet

Denne studien består av seks deler. I første del, innledning, presenterer jeg tema og problemstillingen. I andre del, teorigrunnlaget, gjør jeg rede for hovedbegrepene og teoriene innenfor tilpasset opplæring. I tredje del, tilpasset opplæring og engelskfaget, gjør jeg rede for tidligere forskning innenfor tilpasset opplæring innenfor engelskfaget og redegjør hvordan tilpasset opplæring i engelskfaget foregår i praksis. I fjerde del presenterer jeg vitenskapsteorien og metoden som jeg har valgt. I femte del, analyse av datamaterialet, presenterer jeg infomantene og deres svar. Jeg analyserer også deres svar ved hjelp av teoriene og begrepene som jeg presenterte i andre og tredje del. I den siste sjette delen, avslutningen, presenterer jeg hovedfunn i min undersøkelse og drøfter veien videre.

2. TEORIGRUNNLAG

2.1 Grunnleggende prinsipper og sentrale begreper

2.1.1 Begrepet tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring har blitt videreført som et av de mest sentrale begrepene i Kunnskapsløftet, og det er ingen tvil om at det har stor tilslutning blant norske lærere. Rapporten til Bachmann og Haug viser at det er stor enighet på et generelt plan, men når det kommer til praktiseringen så øker usikkerheten samt at forståelsen varierer (Bachmann & Haug, 2006).

Det essensielle i Bachmann og Haug sin forskning er at de skiller mellom en vid og en smal forståelse av tilpasset opplæring. Den smale viser konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på, mens den vide er mer å oppfatte som en ideologi, eller en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all virksomhet der. Den vide forståelsen omfatter da skolens felles tenkning og operasjonaliseringen av skolehverdagen. Her står da inkludering og felleskap sterkt (Bachmann & Haug, 2006).

Det at det er ”*mange og ulike signaler om hva tilpasset opplæring handler om kan også ha vært med på å skape nokså forskjellige betingelser for tilpasset opplæring*” (Bachmann & Haug, 2006, s 13). Bachmann og Haug tok i sin rapport for seg det andre forskere hadde skrevet om tilpasset opplæring og kommenterte hvordan det var blitt belyst. I tillegg har de framlagt sin egen tolkning av konseptet, og sett på styringsdokumenter og forskrifter.

2.1.2 Tilpasset opplæring teori og praksis

Opplæringslovens formålsparagraf §1-2, slår fast at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Tilpasset opplæring har vært på dagsorden i

flere tiår. I den generelle delen fra L 97 kan vi lese at *skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blikk for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse* (L97 – generell del, s 29). Videre er det Kunnskapsløftets overordnede mål å øke tilpasset opplæring, og å få til likeverd i skoler med elever som har ulik bakgrunn. Kunnskapsløftet satser på det individuelle og resultatene av undervisningen. Dette markerer et brudd med den tidligere retningen i utdanningspolitikken; individet er i fokus i stedet for at virksomheten bygges rundt fellesskapet mellom alle elevene. Vi ser tydelig denne dreiningen fra fellesskapet til det individuelle i læringsplakaten; fellesskapet er omtalt i to av de elleve punktene mens de individuelle hensynene finnes i fem (Bachmann & Haug, 2006). Begrepet ”tilpasset opplæring” er et mye brukt begrep, og det er en av flere måter som skal være med å sikre kvalitet ute i skolene. Det skal mellom annet gjelde forholdet mellom å ta hensyn til den enkelte og i tillegg ta hensyn til elevfellesskapet (Bachmann & Haug, 2007).

Det finnes omfattende litteratur som tar opp begrepet tilpasset opplæring som f.eks Bachmann & Haug, 2006; Haug, 2006; Bjørnsrud, 2008; Dale & Wærness, 2005; Engen, 2004; Håstein & Werner, 2003; Imsen, 2003. Som sett ovenfor så er den formelle definisjonen relativt enkel å forstå. Det er konkretiseringen og praktiseringen som er vanskelig. Mange av de ovennevnte forskerne skiller mellom en smal og en vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring, og flere har kommet med kritikk om den smale forståelsen. At den er pragmatisk og at begrepet blir oppfattet som metode istedenfor en overordnet verdi (Haug, 2006). Selvfølgelig kan en ikke bare bruke den smale forståelsen for å få til en tilpasset opplæring, på samme måte som en ikke bare kan bruke den vide forståelsen i mine øyne. Det er svært viktig at den vide forståelsen ligger til grunne, også at man i tillegg tar i bruk konkrete tiltak.

Forskningen tyder på at det er høy oppslutning rundt tilpasset opplæring på det generelle plan, men at når en går nærmere inn på begrepet så kommer det en usikkerhet om hvordan en skal forstå og tolke begrepet og hvordan det skal realiseres.

Bjørnsrud & Nilsen (2008) mener at forskningsresultater viser til store variasjoner i hvordan gjennomføringen av tilpasset opplæring blir gjort, men at hovedtendensen er at tilpasset opplæring gjennomføres i langt mindre grad enn det intensjonene tilsier.

2.1.3 Differensiert opplæring

Dale og Wærness' (2006) 7 grunnleggende kategorier er aktuelle for å få til tilpasset opplæring. De sier at vi må se på elevens lærerforutsetninger og evner, læreplanmål og arbeidsplaner, nivå og tempo, organisering av skoledagen, læringsarena og læremidler, arbeidsmåter og arbeidsmetoder, og vurdering. Men det er ikke nok å bare skille mellom de ulike kategoriene, en må utvikle tiltak innenfor hvert av dem. Det er viktig at elevene får tilbud om og gjør bruk av differensieringen innenfor hver kategori. Når det gjelder læringsarena så gjelder differensieringen som tilgang til ulike læringsarenaer, som lesesal, datalab, bibliotek, grupperom m.m. Hensikten med differensiering er at elevens kompetanse skal utvikles, og det er viktig at elevene forstår at evnene og læreforutsetningene deres må ses i relasjon til arbeidsfellesskapet som eleven befinner seg i. Det er viktig at en ikke ser på evner og læreforutsetninger som rent individualistisk, for det er i høyeste grad et sosialt produkt. I tillegg sier Dale og Wærness (Møller & Sundli, 2007) at det er viktig at elevene er involvert i læringsaktiviteter der ulike arbeidsmåter og arbeidsmetoder tas i bruk. At de via ulike arbeidsmåter og arbeidsmetoder utvikler grunnleggende ferdigheter som en del av sin fagkompetanse.

Dale og Wærness (2006) laget et viktig skille i begrepet mellom differensiert tilpasning og differensiert opplæring. Der differensiert tilpasning viser til tilpasning av undervisningen ut fra elevens evner og ferdigheter. De synes det er viktig med en ny forståelse av differensiering, nemlig differensiert opplæring. Denne forståelsen av differensiering ivaretar fellesskapet. Hvis vi går nærmere inn på det, vil det si at alle skal ha de samme oppgavene og undervisningen, men den skal belyses på ulike måter slik at elevene får en differensiert tilnærming av stoffet som skal læres.

Differensiering kan brukes som et virkemiddel for å oppnå tilpasset opplæring.

Et annet viktig punkt er vurdering. Vurderingen skal være en måte for eleven å vite hva han må jobbe mer med i framtiden for å oppnå et bedre resultat. Engh & Høihilder (Bjørnsrud & Nilsen, 2008, s.61) har forsket på vurdering for læring og sier at *dersom vi sammenlikner innholdet i begrepet tilpasset opplæring med vurderingsbegrepet, kan vi se flere faglig beslektede forhold, nok til å fastslå at det eksisterer en sammenheng*. Videre sier de at hvis vi skal finne en løsning må vi se bort fra de tradisjonelle læringsformene vi bruker i Norge i dag der det meste er lærerstyrt, og heller tenke mer elevmedvirkning og integrere formativ vurdering i undervisningen. De som har kommet lengst i arbeidet med tilpasset opplæring har nettopp brukt elevmedvirkning i undervisningsformene deres. Det er i tillegg viktig at prøvene som holdes ikke er fulle av ”hemmelige” spørsmål. Hvis elevene skal kunne vurdere seg selv må de vite om og bestemme hvilke tema som skal tas opp og hvordan de skal testes. En må også passe på at vurderingen av prøven peker like mye framover som bakover (Engh & Høihilder, ref. i Bjørnsrud og Nilsen, 2008).

Konsekvensen av elevmedvirkning er engasjerte og motiverte elever. Det tvinger både elev og lærer til å ”yte” over evne, og økt mestring gir økt motivasjon. Erfaring viser at ny vurderingspraksis øker alle elevers læringsutbytte fordi elevene blir mer bevisste på egen læringsstrategi, dette øker ansvaret for egen læring, elevene får større vurderingskompetanse og de får et realistisk forhold til egne og medelevers prestasjoner. Samtidig som at eleven forholder seg til en forutsigbar vurderingspraksis, og har klare retningslinjer for hva som kreves og hvordan kravene kan innfris (Dale & Wærness, 2006).

Dale og Wærness (2006, s197) sier at *vurdering er et viktig sosialt redskap for å skape selvforståelse. Det er nettopp gjennom elevvurdering at eleven kan bygge opp et selv bilde og utvikle en identitet som lærende*. Elevvurderingen gir elevene muligheten til å se at de forbedrer seg. Videre mener de at Skaalvik (2006, s 210) dekker en kjerne i tilpasset opplæring når han viser til uttrykket *optimal utfordring*, som betyr at:

Alle elever blir stimulert i retning av oppgaveinvolvering og interesse for å lære. Dette kan realiseres gjennom en konsekvent opplæringsstrategi, hvor

optimale utfordringer kombineres med mestringserfaringer...erfarer elevene at de makt oppgavene, vil forventningene om mestring bli styrket. Lærelysten er avhengig av forventningen om mestring, og slik blir tilpasset opplæring nødvendig for å opprettholde lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet...En kjerne i tilpasset opplæring er nettopp å utvikle elevenes læringsstrategier slik at elevene kan foreta utfordrende valg (Dale & Wærness, 2006, s.211)

Elevene har rett til å få en undervisning som harmonerer med deres forutsetninger. Derfor må skolen tilby forskjellig undervisning til ulike elevgrupper. Vi kaller det å differensiere undervisningen. Differensiering er et av de sterkeste virkemidlene for å tilby en tilpasset opplæring. ”Å differensiere undervisningen er en måte å arbeide på for å legge tilrette for tilpasset opplæring” (Holmberg & Ekeberg, 2004, s.149), men den kan og betraktes som uavhengig av tilpasset opplæring. Differensiering vil si å gjøre forskjell og kan enten forsterke eller minske ulikhetene mellom elevene, alt etter hvordan den blir brukt (Dale & Wærness, 2006). Videre sier Dale og Wærness (2003) at differensiert opplæring og tilpasset opplæring bør utfylle hverandre gjensidig. De sier videre at verken differensiering eller tilpasset opplæring bør være overordnede verdier i seg selv, men at de skal være et virkemiddel for å tilpasse opplæringen i henhold til elevenes ulike forutsetninger og evner.

Den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki (Klafki, 2001) deler differensieringen opp i en indre og en ytre dimensjon. Den indre differensieringen er ulik den ytre ved at den tar vare på fellesskapet, alt skal foregå innenfor en felles ramme. Som vil si at gruppeinndelinger basert på elevens forutsetninger ikke skal være langvarige. Selv om en ivaretar fellesskapet skal en likevel variere og differensiere arbeidsoppgaver, arbeidsformer og innhold. Det vil si at en må likevel fokusere på at det er et felles innhold og en felles oppstart. Det er i tillegg viktig med felles aktiviteter. Bachmann & Haug (2007) understreker at det kan være et dilemma å klare å bruke en indre differensiering og likevel oppnå en større resultatlikhet som er hovedsatsingen til den norske stat. Klafki beskriver to former for indre differensiering. Enten kan en differensiere metoder og midler men likevel ha de samme læringsmålene og læringsinnholdet, eller så kan man i tillegg differensiere læringsmålene og læringsinnholdet. Den første formen er særdeles vanskelig å få til, men kan være et ideal å strekke seg etter. Alle elevene klarer ikke å oppnå de samme målene, noen

klarer bare deler av målene. Det er også viktig å understreke at metodene og midlene må varieres. Om en arbeidsmetode fungerte godt i en setting, så er det ikke sikkert at den samme arbeidsmetoden fungerer like godt i en annen setting. Lærere må lære seg til å være fleksible når det kommer til bruk av arbeidsformer. Dette krever at læreren har god kjennskap til stoffet, kan bruke ulike arbeidsmetoder og i tillegg har god kjennskap til elevens forutsetninger.

2.1.4 Likeverdig opplæring og selvverd

Inkludering er også et begrep som blir brukt mye i den nye læreplanen. Ekeberg og Holmberg (Ekeberg & Holmberg, 2005, ref. i Bjørnsrud & Nilsen, 2008, s.172) sier at *inkludering handler i første rekke om likeverdig deltagelse i læringsfellesskapet og kjennetegnes ved elevens tilhørighet til fellesskapet*. Læreplanen tilsier at tilpasset opplæring skal skje i et inkluderende fellesskap.

Likeverdig opplæring sørger for at elevene får og opprettholder selvverdet. Elevene opplever suksess og nederlag på skolen, og motivasjonen er ofte forbundet med mestring og opplevelsen av suksess. Mestring og suksess henger igjen sammen med selvverden. Opplever elevene gjentatte nederlag mister de motivasjonen for å lære, og selvverden blir svekket. Det er veldig viktig i arbeidet med tilpasset opplæring at elevene føler mestring og vekst i fagene. Mestring fører til økt motivasjon og selvverd. Det skolen bør gjøre som det mest grunnleggende er å reflektere over likeverdighet, og at likeverdighet vil være en del av tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2007).

Tilpasset opplæring kan være et virkemiddel for å nå idealet om en likeverdig skole. For å nå dette idealet kan en ikke tenke ensidig individualisering. Dette fordi elevene skal fungere i et fellesskap, det er i fellesskapet at elevene føler seg likeverdig, og det er i fellesskapet at elevene skal bli likeverdige. Som Mead sin speilingsteori sier, det er i andre en ser seg selv (Dysthe, 1996). Selvverd blir blant annet skapt i samhandling med andre og ved følelse av mestring. Hvis tilpasset opplæring i skolen

blir for mye individrettet og differensiert vil jeg tro at den kan kunne skade elevenes selvverd. Branden (1994, s. xv) formulerer viktigheten av selvverd veldig sterkt:

I cannot think of a single psychological problem – from anxiety to depression, to under-achievement at school or at work, to fear intimacy, happiness or success, to alcohol or drug abuse ... to suicide and crimes of violence – that is not traceable, at least in part, to the problem of deficient self-esteem.

2.1.5 Bruk av humor for å oppnå selvverd og likeverd

For å kunne praktisere tilpasset opplæring med hensyn til fellesskapet er det veldig viktig at en har et godt læringsmiljø der elevene tør å ytre sin mening. Humor kan virke forløsende i et klassemiljø og bidra til at elevene tør mer. I følge Håstein & Werner så kan humor være et bidrag til tilpasset opplæring i klasserommet hvor den ”forløser, inviterer til og ufarliggjør deltakelse” (Håstein & Werner, 2003, s.232). Dette gjør til at elevene tør å komme med sine ideer og uttrykk. At de ikke er redde for at deres utsagn kan bli til latter, fordi de ser at det ikke er farlig å si hva enn de måtte ha på hjertet, på grunn av at alle de andre tør. Dette er igjen med på at en har muligheten til at alle stemmene i klassen blir hørt. Sitter praten løst er det enklere for alle å åpne seg. Det blir enklere å komme med spørsmål på det en ikke forstår fordi en ved hjelp av humor har lært andre å kjenne og er ikke redd for å dumme seg ut. Dette vil igjen øke selvverden. Det at læringsmiljøet er bra har som sagt stor innvirkning på selvverden, det er elevens opplevelse av læringsmiljøet som har innvirkning på dette og på motivasjonen for læring og prestasjonene til eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

2.1.6 Bruk av arbeidsplaner for å få til tilpasset opplæring

Bruken av arbeidsplaner har blitt mye utbredt i skolen i de senere år. Dette er en ny form for individuelt arbeid og fører til en viss forekomst av en individualiserende arbeidsform i de norske klasserom (Klette, 2007). Å bruke arbeidsplaner for å oppnå tilpasset opplæring vil i følge Haug (2006) være en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Hva er så en arbeidsplan? En arbeidsplan er et dokument som beskriver forventede arbeidsaktiviteter. Denne planen varer over en periode, alt fra en

uke til en måned. Arbeidsplanen er tilpasset elevens ståsted, som vil si at den er ulik fra elev til elev. Eleven velger selv hvor mye arbeid han vil legge til grunne, hvilket trinn han legger seg på og hvordan han vil tilegne seg denne kunnskapen. Klette (2007, s.348) sier at *arbeidsplaner innebærer en form for tilpasset opplæring vi kan knytte an til pedagogisk differensiering*. I Sverige diskuteres det hvordan de individuelle arbeidsplanene fører til at fellesskapet og det sosiale rom får en mindre framtreddende rolle. Elevene blir mer individualistiske og svakere kollektivt forpliktet. Som igjen kan føre til at deres motivasjon for å delta i samtaler og diskusjoner i klassen svekkes (Klette, 2007).

2.1.7 Oppsummering

En skiller mellom en vid og en smal forståelse av tilpasset opplæring. Det er høy oppslutning rundt begrepet tilpasset opplæring men det hersker usikkerhet om hva som ligger i begrepet, og hvordan det skal manifesteres. Vi kan se at differensiering er et sterkt virkemiddel for å få til tilpasset opplæring. Klafki deler differensieringen opp i en indre og en ytre, der den indre tar vare på fellesskapet, og når vi snakker om fellesskapet passer vi på å få til en likeverdig opplæring som styrker selvverden. Dette henger nøye sammen med mestring og motivasjon som igjen er viktige element i tilpasset opplæring. For å kunne oppnå dette er det viktig at det er et lavt stressnivå i klassen der elevene tør å ytre sin mening. En måte å få dette til på er å bruke humor. Humor forløser og inviterer til deltakelse.

Dale & Wærness har 7 grunnleggende kategorier som er aktuelle for å få til tilpasset opplæring, og det er viktig at elevene får tilbud om differensiering innenfor de ulike kategoriene. Men en må likevel passe på å ikke tenke for individualistisk men at det er et arbeidsfellesskap der elevene lærer av hverandre. Dale & Wærness skiller mellom differensiert tilpasning og differensiert opplæring, der den siste ivaretar fellesskapet. Differensiering kan brukes som et middel for å oppnå tilpasset opplæring, men en må passe på å bruke det som differensiert opplæring. Mange bruker individuelle arbeidsplaner for å oppnå en tilpasset opplæring, men en må passe på at de ikke ødelegger for læring innen fellesskapet. I tillegg så har vi sett på

viktigheten av vurdering for læring. Der vurdering er med på å få til tilpasset opplæring. En må da passe på at vurderingen er formativ slik at eleven kan se hvordan han kan forbedre seg, og i tillegg la elevene vurdere seg selv og hverandre.

2.2 Sosiokulturelt perspektiv

Som nevnt tidligere understreker jeg viktigheten av fellesskapet og den gode dialogen for å få til en god tilpasset opplæring. Det er også essensen av det vide perspektivet til Backmann og Haug.

I pedagogikken har det blitt mer vanlig med et sosiokulturelt perspektiv på læring og læringsaktiviteter. En kan se at læring blir mer virtuell, som for eksempel den nye ”onlinetilværelsen”. Det kommer stadig flere nettsamfunn som Facebook, Twitter, Nettby med flere. I tillegg er det flere satsinger på digitalisering av læringsplattformene. Dette kan være med på å få til en situert læring. Med situert læring mener jeg at kunnskapen skal komme gjennom aktiv deltakelse, og gjennom aktiv påvirkning i dannelsen av det sosiale systemet. ”Onlinetilværelsen” kan også føre til at en kan få til kollektive prosesser samtidig (Krumsvik & Jones, 2007).

2.2.1 Læring i lys av sosiokulturell teori

Den russiske filosofen Mikhail Bakhtin så på selve eksistensen som grunnleggende dialogisk. ”*Livet er dialogisk i sin natur. Å leve betyr å engasjere seg i dialog, stille spørsmål, lytte, svare, være enig osv.*” (Bakhtin, 1979, ref. i Dysthe, 1996, s.110).

Videre så han på meningen som en ”ideologisk bro” mellom dialogpartnerne, og sa at læring skjer alltid i interaksjon, enten om det er i interaksjon mellom dialogen som finner sted når vi prater sammen, eller når vi leser tekster. Men Bakhtin sier at det er ikke alle typer dialoger som gir læring eller forståelse. Det er når de ulike stemmene bygger på hverandre eller strider imot hverandre at det skjer noe mer en reproduksjon. Stemmene må påvirke hverandre og ikke bare eksistere ved siden av hverandre (Dysthe, 1996).

Mening og forståelse er ikke noe som kan overføres fra en person til en annen. Meningen oppstår i selve kommunikasjonssituasjonen, i samspill med de som deltar, og mottager er "medprodusent" i språklig formidlet mening. Det er i spenningen og konfrontasjonen mellom de ulike stemmene at ny innsikt og forståelse oppstår (Dysthe, 1996, s.108).

Mennesket er et "vi" før det blir et "jeg". Det er fellesskapet som gir individet selvet som enhet. Vi blir ikke sosiale gjennom å lære, vi må være sosiale for å kunne lære. Våre handlinger er sosialt forankret først, og blir deretter individuelt forankret. Individuelle handlinger blir å forstå som individualisering av sosiale fenomener (Dysthe, 1996, s.169).

Elevene må læres opp til å ha gode samtaler eller diskusjoner, der alle stemmene blir hørt. "Eleven lærer ikke med hodet alene; han lærer gjennom deltagelse i sosial samhandling" (Håstein & Werner, 2003). Det er fort at noen faller utenom, så elevene må lære seg å inkludere og være tolerante. "Hjelpsomhet, toleranse og respekt for andre er avgjørende for i hvilken grad inkludering nås. Dette er ikke innebygd i alle mennesker; det må læres" (Ekeberg & Holmberg, 2004, s. 44). Det er tydelig at det er spesielt viktig med tilpasset opplæring og differensiering til nettopp disse elevene, ellers vil de falle helt gjennom, men det er også like viktig at de skal føle seg inkludert i klassen. Stemmen deres må også bli hørt. Dette har mye å si for selvverdet deres.

Jeg synes det er viktig med det flerstemmige klasserommet, og blir skremt av at undervisningen ser ut til å bli stadig mer individ- og resultatrettet. En ser selvfølgelig viktigheten av tilpasset opplæring for at alle skal få et likeverdig tilbud. Bachmann og Haug (2006) sier at det er like viktig at individualiseringstiltak skjer innenfor fellesskapets grenser, på en slik måte at det ikke går på bekostning av deltakelsen i fellesskapet. Nilsen (2005) understreker at tilpasning uten felleskap lett kan skape segregering og stigmatisering. Videre sier han at det er viktig med en balanse mellom det individuelle og fellesskapet.

I prinsipp for opplæringen av Kunnskapsløftet står det skrevet hvor viktig det er med motivasjon. Motivasjonen er et av de viktigste kriteriene for læring. Jeg har erfaringer som viser at motivasjonen øker når en er i et flerstemmig klasserom, når en lærer av hverandre og hører hverandres stemmer. Klette (2003) har i sin studie sagt at den

norske skolen har for lavt faglig trykk. Både når det gjelder sammenheng, kontinuitet, dybde og krav til elevene. Bachmann og Haug (2006) har sett sammenheng mellom lavt faglig trykk, individualisering og motivasjon.

Lavt faglig trykk, kombinert med sterk individualisering, kan gjøre det vanskeligere å trekke med de lite motiverte elevene, som kanskje også har lav kulturell kapital. Lave forventninger og et utydelig fellesskap kan dermed øke forskjeller i stedet for å utjevne forskjeller (Bachmann & Haug, 2006, s.50).

Læring er distribuert og mediert

Betoningen av læring gjennom et praksisfellesskap er knyttet til tanken om at læring er distribuert mellom personer (Dysthe, 2001). At tenking kan foregå i fellesskapet, mellom mennesker.

Læring er både en kognitiv prosess og en sosial kommunikativ prosess. Det er i samhandling med andre at en kan starte sine kognitive prosesser, enten om det er kommunikasjon som er verbal eller skrevet, Dysthe (2003, s.204) sier at mening blir skapt gjennom interaksjon. Forståelse blir skapt i samspillet mellom elever og lærer mens de snakker og lytter og leser og skriver.

Det en kan slå fast er at språket har en sentral rolle både i de sosiale og de individuelle prosessene (Dysthe, 1996). Dysthe ser i liket med Bakthin at dialogen omfatter både det skriftlige og det muntlige. Hun har kommet med ulike studier rundt temaet om skriftlig dialog, og hvordan en kan oppnå det. ”*Samspillet mellom skriving og samtale utgjør en viktig del av det dialogiske*” (Dysthe, 2003, s.205).

Vygotskys teori bygger også på at sosial samhandling skal være utgangspunktet for læring, og ikke bare rammen rundt læring. Det er i samhandling med andre at en kan få utvidet sin nærmeste utviklingssone. Der en først må ha en ytre dialog for å kunne få en indre dialog. Vygotsky var svært opptatt av språket og språkets rolle i læringsprosessen. Han så på det sosiale som selve kjernen i læring. Han sier vi må finne ut hva eleven klarer alene og hva han klarer med støtte og hjelp fra andre.

Videre forklarer Vygotsky om verdien av medelever og lærere for eleven. Det er i en

sosial setting at eleven kan utvikle seg og få utvidet sin nærmeste utviklingssone (Dysthe, 1996).

Bruner bygget videre på Vygotskys teorier, hans begrep om stillasbygging er helt sentralt i det dialogiske klasserommet. Den som lærer har behov for hjelp av en medelev eller en lærer, slik at en kan utvide sine grenser for hva en kan klare alene. En bygger et hjelpende stillas rundt eleven som en kan ta bort når han klarer seg på egen hånd (Dysthe, 2003).

2.2.2 Differensiering og felleskapet

Hølleland (2007) sier at hvis en forstår tilpasset opplæring som bare individrettet og differensiert kan det føre til underprising hos elevene og en motvilje til utfordrende oppgaver. Dersom en skal opprettholde motivasjonen til elevene når de møter utfordringer, trenger en et godt arbeidsfellesskap som kan hjelpe og støtte.

Tilpasset opplæring er ikke ment å omhandle en ensidig individualisering. Det er forsket altfor lite på fellesskapsundervisningen, på den felles kommunikative inkluderingen, og fordelene med den. Hvordan en kan ivareta og tilpasse alles behov i en fellesskapslig setting. (Bachmann & Haug, 2006). En må også huske at begrepene fellesskap og inkludering er like sentrale i læreplanen som tilpasset opplæring (Haug, 2006).

Det vanlige er å bruke differensieringsbegrepet slik at differensiering av undervisningen er et middel for å oppnå tilpasning. Differensiering vil si å gjøre forskjell, og Skaalvik bruker begrepet slik at differensiering betyr at en gir elevene forskjellig undervisning eller behandler dem forskjellig i undervisningssammenheng. Skaalvik sier at differensieringen er nødvendig for å oppnå tilpasset opplæring...dersom utgangspunktet er at de evner og talenter elevene har skal stimulere til ytterligere vekst, vil differensieringen føre til at elevene vokser og modnes i forskjellige retninger...elever som over lengre tid arbeider med ulikt tempo, vil skille lag i så stor grad at en kan si at de befinner seg på helt forskjellige faglige nivåer (Dale, Wærness & Lindvig, 2005, s 27-28).

Læreplanen understreker at i et godt arbeidslag hever deltakerne kvaliteten på hverandres arbeid. I kunnskapsløftet tenkes ikke tilpasset opplæring som ren individualisering. Det er det sosiale fellesskapet som hever kvaliteten på hver

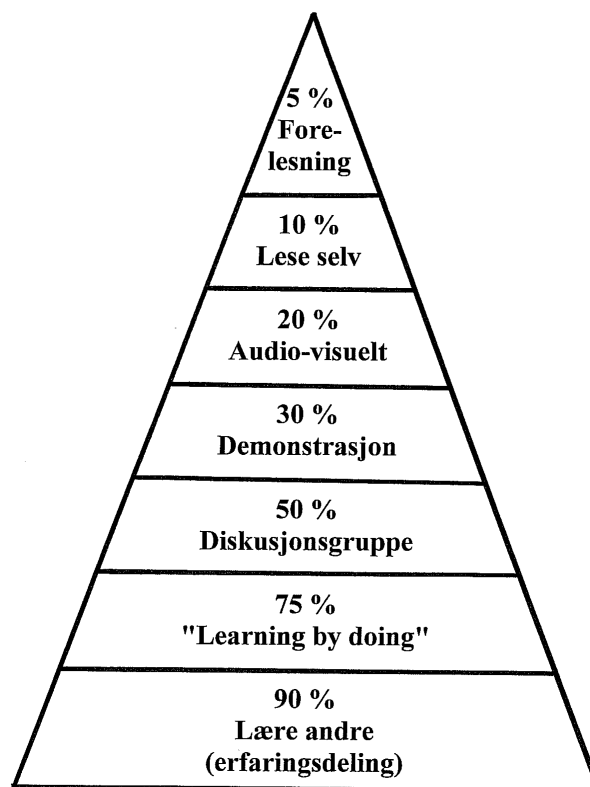
enkeltts læringsarbeid. Perspektivet i kunnskapsløftets læreplanverk del II er at skolen ikke ensidig skal tilpasse seg den enkelte elev ut fra et prinsipp om individualisering. Perspektivet er, som det heter i Læreplanverkets del II at ”opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og kunne oppleve glede ved å mestre og nå sine mål”(s.33). En tilpasning som ikke øker elevenes muligheter for å delta i samhandlingsprosesser innenfor opplæringen, er derfor ikke lenger legal (Hølleland, 2007).

Når en ser på læringspyramiden under illustrerer den hvor mange prosent læring som i gjennomsnitt kommer ut av ulike arbeidsmåter. Man kan se at det å undervise andre gir størst læringsutbytte som igjen viser tydelig verdien av fellesskapet.

Læringspyramiden

Kilde: Johnson, David & Johnsen

Metodevalgets effekt:



(bilde 1)

2.2.3 Oppsummering

Kunnskapsløftet satser sterkt på individualitet og resultat. Dette øker faren for at klasserommene blir mer monologiske, der det blir lagt vekt på å formidle, reprodusere og teste kunnskap, og at kunnskapen mer eller mindre er fastlagt før timen, før læringen skal finne sted. Men i Kunnskapsløftet er ikke intensjonen at tilpasset opplæring skal være ren individualisering. Det er meningen at det sosiale fellesskapet skal være med å heve kvaliteten på hver enkelts læringsarbeid (Hølleland, 2007).

Det er som Bachmann & Haug (2006) sier altfor lite forskning på fellesskapsundervisningen, på den felles inkluderende kommunikasjonen i klasserommet, og hva lærerne selv anser som fordelene med fellesskapsundervisningen. Tilpasset opplæring er uten tvil et viktig satsningsområde som vi må jobbe videre med, men vi må være åpne for å trekke inn det flerstemmige. En kan ikke bevege seg bort fra fellesskapet og ikke se verdien av hverandres stemmer. Selv om det virker som om Kunnskapsløftet i noen tilfeller beveger seg i retning av det individuelle er det uttrykt i den retningsgivende delen ”Prinsipper for opplæringen” at tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er et grunnleggende element i fellesskolen. Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne gi noe til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og å nå målene sine. For å klare å oppnå dette må en finne en balanse mellom det individuelle og fellesskapet. Da er det viktig at lærerne får til et godt læringsmiljø, varierer læringsstrategiene, og at de tenker fellesskap selv om det kanskje ikke er lagt til rette for det. Dette kan være til hjelp for å finne en balanse mellom tilpasset opplæring, differensiering og læring i et trygt fellesskap. Tilpasset opplæring må da ses i relasjon til fellesskapet. Uten det kan en lett skape segregering og stigmatisering.

Den nye ”onlinetilværelsen” kan være med å bidra til at en får til flere kollektive prosesser samtidig. Dette er viktig fordi læring skjer i interaksjon med andre, det er når vi lærer elevene opp til å ha gode samtaler eller diskusjoner, der alle stemmene blir hørt at læring skjer. Når de ulike stemmene bygger på hverandre. I tillegg er det

viktig å ha et høyt faglig trykk som kan være med på å holde motivasjonen til elevene oppe.

3. Tilpasset opplæring og engelskfaget

3.1 TIDLIGERE FORSKNING

KIO prosjektet

Den eneste forskningen på tilpasset opplæring i engelskfaget fant jeg under KIO prosjektet. Dette prosjektet er det Peder Haug som står bak. Det er et prosjekt der han prøver å få større kunnskap om hvordan kvalitet i undervisningen er forstått, praktisert og opplevd i skolen, ut fra perspektiver knyttet til begrepet tilpasset opplæring. Prosjektet skal være i havn desember 2010.

Prosjektet blir gjennomført i grunnskolen. Grunnen til at Haug satte i gang med dette prosjektet er fordi analyser av tidligere forskning av tilpasset opplæring viser at en ikke kan definere hva tilpasset opplæring er, i form av bestemte kategorier eller metoder for handling. En felles referanse som blir brukt i prosjektet er den didaktiske trekanten, den blir brukt som et analyseverktøy av kvaliteten ved opplæringen. Prosjektet tar for seg tre hovedtema, der en ser på utbyttet av tilpasset opplæring, og tilpasset opplæring innenfor skoleutvikling og undervisning. Det er foretatt intervjuer av skoleledere, lærere, foreldre og elever. I tillegg en omfattende observasjon av klasseromsaktiviteter (Haug, 2009).

I kjølvannet av denne forskningen Haug gitt ut boken *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* Denne tar for seg noe av det de har funnet så langt under forskningen. Flemmen tok for seg observasjon av engelskundervisningen i 1. til 4. klasse. Jeg kommer tilbake til dette under kapittelet om tilpasset opplæring og engelskfaget. I tillegg ble det våren 2009 gjennomført datainnsamling i utvalgte klasser for flere ulike kvalitative delprosjekter, med fokus på matematikk, norsk for minoritetsspråklige elever og spesialundervisning. Det er også satt i gang et delprosjekt innenfor engelsk, som hovedsaklig baserer seg på data fra innsamlingen i 2007-2008 (Haug, 2009).

3.2 Tilpasset opplæring i engelskfaget i praksis

Flemmen (Haug, 2006) sier i sin forskning at det vil alltid være et vidt spekter av individuelle ferdigheter i et språkfag som engelsk. Elevene har ulik bakgrunn, noen kommer fra tospråklige familier der engelsk er det ene språket, mens andre elever har ressurssterke foreldre som bevisst har introdusert engelsk til sine barn på ulike måter. På en annen side er det elever som kun lærer seg det engelske språket på skolen. Dette vil da selvsagt kreve en differensiert undervisning, der alle elevene får oppgaver og undervisning som kan heve deres nivå ytterligere. Hun sier videre at hennes observasjoner viste at det ikke fantes noen differensierte oppgaver i klassen. Alle fikk det samme opplegget. Skulle en her klare å få til en tilpasset opplæring i samlet klasse, måtte oppgavene i så tilfelle være så åpne at alle klarte noe. For å klare dette må læreren, i følge Flemmen (Haug, 2006, s.177) ha *”et høyt bevissthetsnivå på å se hver elev, og ha variasjon, fleksibilitet, kreativitet og tilpasning som integrerte elementer i sin undervisning. Sagt på en annen måte: Når undervisningen er god, blir behovet for differensiering mindre”*. Flemmen observerte at noen av lærerne var altfor mye fokusert på å følge boken og fagplanen enn å få til en *”real communication”*, de hadde mange muligheter der de kunne tatt et skritt bort fra boken og kommunisert med elevene om tema som interesserte dem. I tillegg var flere altfor opptatt av at setningene til elevene skulle være rett oppbygd grammatisk.

Flemmens funn tror jeg kan finnes igjen i flere norske klasserom. Jeg hører stadig lærere sier: *”om vi bare hadde hatt mer tid, så skulle vi gjort andre ting enn å bare følge boken, men det tar så mye tid å planlegge”*. En mulighet som kanskje hadde vært til hjelp, dersom skolen er stor nok, er å ha et lærerteam i engelsk slik at de kunne dele kreativiteten sin seg i mellom, i tillegg fordele arbeidsoppgaver. Et annet problem som Flemmen også bet seg merke i var at etter innføringen av Reform 97, skulle alle trinn ha engelsk. Dette førte til at klasselærerne i småskolen også måtte undervise i engelsk. I en ny kartelegging (Drew, 2004, ref. i Haug, 2006) kommer de frem at de færreste av disse lærerne har utdanning i engelsk. Flemmen sier at vi kan da stille oss et spørsmål om hvilke holdninger disse lærerne har til engelskfaget, og ikke minst hvor skremmende dette er med tanke på hvor viktig dette grunnlaget er for

videre opplæring i engelskfaget. Det er som Flemmen sier at én svak språklærer, er én for mye! *Students give us their most precious possession, their time. They can replace money lost, but time can never be replaced* (Asher, 1997, ref. i Haug, 2006, s.186)

3.2.1 Hvordan få det til i praksis?

Lev Vygotsky er teoretikeren bak "sosial læring". Vygotskys teorier bygger på at eleven kan utføre en oppgave med hjelp fra lærer eller medelever som eleven ikke klarer på egen hånd. Vygotsky fokuserer derfor på sammenhenger mellom mennesker og den kulturelle konteksten som de er i når de deler en opplevelse eller befinner seg i en læringssituasjon. Vygotsky forsøkte å vise verdien av en sosial setting. For eksempel når vi skal lære oss et nytt språk, er vår første ytring av den grunn at vi skal kommunisere, men når vi mestrer det får vi til et "indre språk". Et menneske må først lære i en sosial setting før det klarer seg på egenhånd. Det vil si at eleven skal kunne mestre før læring oppnås, og for at eleven skal kunne mestre, må læreren finne eleven der han er. I følge Vygotskys teorier vil det bety at en opplæring ikke er tilpasset dersom eleven ikke mestrer det oppgaven fordrer. En måte å kartlegge eleven på er elevsamtalene. Der blir eleven sett og han er i sentrum av samtalen (Bjørnsrud & Nilsen, 2008).

Krashen

Krashen (1984) mener at nøyaktighet har styrt altfor lenge i skolen og da også i norske engelskundervisningstimer. Han mener at språket er ervervet og ikke lært. At når man er utsatt for språk, vil det underbevisste lagre opp ord og strukturer i det uendelige, og ha dem på vent til det oppstår en situasjon når barnet plutselig tar et ord eller en setning ut av det blå, og bruker den riktig. Dette betyr at det må være en mengde innspill. Krashen kaller det 'en nedsenking' i engelsk. Videre understreker han lite stress og høy selvtillit som viktige faktorer for vellykket språktilegnelse. Han understreker også at lesing for nytelse og interesser er en viktig kilde til input på et fremmed språk. Gjennom omfattende lesing vil elevene tilegne seg mer språkressurser og også en mer positiv holdning til språket de lærer. En annen ting av

betydning er at elevene skal ha det gøy mens du lærer et nytt språk og ikke bekymre seg over feil. Som Chomsky sier, feil er naturlig når en anskaffer seg et nytt språk (Husabø, 2007).

Krashen understreker at skriving må være forståelig for eleven i den sammenhengen der den vises. Vår eksisterende kunnskap om språket former, vokabular, og verden vil hjelpe oss å skaffe nye ord og former. Piaget sa: ”undervis engelsk ved bruk av engelsk”. Utviklingen av god uttale og intonasjon er i stor grad avhengig av kvaliteten på språket som elevene hører. Det er derfor viktig at elevene lytter til så mye autentisk engelsk i klassen som mulig. Lytte bør være en fast del av engelsk leksjonene (Husabø, 2007).

En rekke studier har støttet Krashen og mener at lesing for nytelse og interesser er en viktig kilde til input av et fremmed språk. Lesing forbedrer elevenes ordforråd og syntaks, samt at de blir klar over skrivemekanismen, som for eksempel staving og tegnsetting, og hvordan hele tekster er strukturert. Gjennom omfattende lesing vil elevene tilegne seg mer språkressurser og også en mer positiv holdning til språket de lærer. Det bør være målet for alle skoler å bygge opp et bredt utvalg av lesestoff på engelsk, enten ved å ha et klassebiblioteket eller skolebiblioteket der det er være autentiske engelske tekster, altså tekster som er skrevet for de som har engelsk som morsmål. Det bør også være lettleste bøker der (Krashen, 1984).

Mesteparten av tiden er lesing en individuell aktivitet, men det betyr ikke at vi ikke kan kommunisere med andre mennesker før og etter lesing. Dette er et eksempel på hvordan lesing kan være knyttet til både skriftlig og muntlig språk. Ifølge Stephen Krashen og William Grabe skjer den beste læring ubevisst. Krashen sier at vi bør bevisst gå bort fra studie av tekster. Når en leser av egen fri vilje noe man har lyst til å lese vil det gi bedre resultater. La elevene velge. Bøkene bør være litt for enkle, for vi går ikke etter ordtak; *no pain – no gain!* (Krashen & Grabe, ref. i Husabø, 2007).

Sogndalsmetoden

Sogndalsmetoden bygger opp under den kommunikative tilnærmingen mer enn andre tilnærminger innenfor engelskundervisningen. Metoden spiller på det samme som Krashen og Chomsky. Den sier at de sosiale faktorene er viktige når en skal tilegne seg et nytt språk, samt de individuelle faktorene, en må finne ut hva eleven klarer på egen hånd og hva den kan klare med hjelp fra andre og hva eleven tenker. I tillegg er det viktig med motivasjon (Husabø, 2007).

Sogndalsmetodens tese er at det er bedre å få budskapet gjennom ved hjelp av ett og annet norsk ord, noen feil, og noen feilstavelser. Å kunne bli forstått på et tidlig stadium er bedre enn å måtte vente på at "de perfekte" setningene langsomt skal bli formet, mens elevene tenker på feil i setningene. Videre er det viktig å ha et lavt stressnivå og føle seg avslappet, slik at elevene er komfortable med å prøve og feile foran hele klassen (Husabø, 2007).

For å få elevene i best mulig modus for å lære seg et språk, må man passe på at de har et lavt stressnivå, at de føler seg avslappet, at de glemmer mer eller mindre at det faktisk er læring de holder på med og har det morsomt mens de lærer. Definisjonen av moroa her er ikke tankeløs moro, men snarere at de føler at de lykkes i å løse spennende oppgaver - ofte i samarbeid med andre (Husabø, 2007).

Feil er naturlig! Noam Chomsky er det berømte navnet bak denne uttalelsen. Fra slutten av femtitallet har hans tanker om naturlig språktilegnelse vært i sentrum av diskurs. Ifølge ham har den menneskelige hjernen en "svart boks" som gjør at vi tilpasser oss språkopplæring. Enhver baby er stilt inn mot å plukke opp språk og dets regler og strukturer. Det er også en fast prosedyre i elevens tilnærmelse for å finne ut reglene for et språk. Dette gjør det til en naturlige del av løpet av tilegnelse, å danne seg hypoteser og prøve dem ut. De feil som blir gjort er elevens forsøk på å få formidlet det han vil, på det stadiet han eller hun er på. Hjernen vil da oppføre seg som en mobiltelefon og legger nye produkter til sitt vokabular, uttale og repertoar (Chomsky, ref. i Husabø, 2007).

Sogndalsmetoden understreker at språket først og fremst handler om kommunikasjon, og at det hovedsaklig foregår muntlig. Dette innebærer at læreren må bruke muntlig engelsk så mye som mulig i sin undervisning. Som en konsekvens må læreren forsøke å oppgradere sin muntlige engelsk slik at han/hun blir en god engelsklærer. Det må også være klart for elevene at det er en naturlig del når de blir stilt overfor et nytt språk, at man ikke forstår alle ordene, men heller innholdet som skal frem. Ord vil sive til sakte, men sikkert, i løpet av eksponering av språket. Mange av ordene vil være "på vent" inntil barnet føler at han/hun har mestret dem og bruker dem mer eller mindre ubevisst på rett plass. Å lære engelsk i et norsk miljø vil normalt innebære en mangel på innspill fra autentisk engelsk. For å gjøre opp for dette er det svært viktig at det er rikelig med autentisk materiale for elevene å velge mellom. Omfattende lesing kan erstatte og endre noen av ulempene med å lære engelsk i Norge. Gjennom god lesing der leseren velger det som er av interesse for ham/henne er det mye positivt å hente. Forskning viser at lesere som leser for fornøydelsens skyld vil tjene på det ved å få bedre ordforråd, øke sitt repertoar av strukturer, syntaks og ikke minst sine ferdigheter i skriftlig. Det som er rart er at dette er nådd gjennom å lese lettere materiale enn det eleven ville gjøre under intensiv lesing (tekstbokstudier). Så lenge eleven kan finne materiale av ekte interesse, vil en bølge av naturlig interesse, sikre alle fordelene av underbevissthetens måte å tilegne seg språket på (Husabø, 2007).

En differensiert tilnærming

Noen elever kan være svært selvbevisste og motstrebende til å snakke foran hele klassen. Da er det viktig at de føler seg trygge i engelskklassen, og at tilbakemeldinger, når de blir gitt, er positive og oppmuntrende. Som nevnt tidligere, sier Krashen at et lavt stressnivå og høy selvtillit er viktige faktorer for vellykket språktilegnelse. I tillegg er det viktig å opprette en avslappet og positiv atmosfære. Ingen liker å bli ledd av hvis de gjør en feil eller uttaler et ord på feil måte. Læreren bør oppfordre elevene til å snakke engelsk hele tiden. Når det legges vekt på kommunikasjon, er det viktig å unngå å korrigere feil, det bør overlates til tider når det legges vekt på nøyaktighet. Å få meldingen over er det viktigste målet for en

kommunikasjons aktivitet. Feil er en naturlig del av læringsprosessen (Husabø, 2007).

Det er vanligvis enklere og mer effektivt for fremmedspråk elevene å jobbe i par eller små grupper. Ellers vil bare noen få elever være aktive. Denne metoden er også bedre når en skal tilpasse opplæringen til alle elevene. Det er enklere å tørre når det er færre elever som hører på. Dette hjelper elever med svakt ordforråd med å prøve å kommunisere med de andre i gruppen. Et høyt nivå av muntlig aktivitet i klassen krever at klasserommet er organisert på riktig måte. En-til-en fungerer som regel greit. Å splitte i grupper kan være følsomt overfor noen. At man alternativt lager en sirkel er en god måte for elevene å være ansikt til ansikt med hverandre (Husabø, 2007).

Lesing som en delt opplevelse i klassen har mange fordeler. Sannsynligvis det viktigste er at det inspirerer til mer individuell lesing. Ved høytlesning i klassen, viser lærere at lesing er verdt å bruke tid på og dele, og de viser også sin egen entusiasme og kjærlighet til lesing. Det er også en måte for lærere å gjøre elevene oppmerksomme på litterære funksjoner, for eksempel hvor forfatteren begynner, hvor spenningen er bygd opp, hvordan tegn og innstillingen er beskrevet, og hvordan forfatteren ender historien eller teksten. Felleslesing i klasse er ikke bare motiverende, det gir også rikelig med muligheter til å knytte både muntlig språk og skriving i leseprosessen. Et bredt utvalg av ”før-lesing”-, ”mens-lesing”- og ”post-lesing” -aktiviteter kan knyttes til klasselesing. Det vil være en utmerket språkinvestering å ha noen klassesett med enkle bøker i klasserommet. Motivasjon er som kjent veldig viktig i læringssituasjoner. Det at elevene kan velge selv hva de vil lese, tror jeg er svært viktig for motivasjonen (Husabø, 2007).

3.3 Oppsummering

Kommunikativ didaktikk innebærer at forståelse og meningsfull sammenheng er i fokus. De fire ferdigheter, lytte, tale, lesing og skriving er betraktet som en enhet, noe som betyr at disse ferdighetene er integrert i hverandre i språklæringens tilnærming.

Forskning har avdekket at lesere som leser for fornøydelsens skyld vil tjene på det ved å få bedre ordforråd, øke sitt repertoar av strukturer, syntaks og ikke minst sine ferdigheter i skriftlig. Man kan også oppnå det samme ved å bli lest for. For å snakke alle språk, inkludert vårt første språk måtte vi først bruke tid på å lytte til det språket. Utviklingen av god uttale og intonasjon er i stor grad avhengig av kvaliteten på språket elevene hører. Det er derfor viktig at elevene lytter til så mye autentisk engelsk i klassen som mulig, og som Krashen understreker, at skriving må være forståelig for eleven i den sammenhengen der den vises. Vår eksisterende kunnskap om språkets former, vokabular, og verden vil hjelpe oss å skaffe nye ord og former (Husabø, 2007).

En må da altså passe på stressnivået i klassen, og prøve å ha en avslappet atmosfære der elevene tør å prøve og feile. En bør variere undervisningen, spille på styrken til elevene og i tillegg ha letteste bøker i klasserommet som elevene har lyst til å lese. Heacox sitt sitat under oppsummerer det som er essensen i teksten over.

Our language classrooms are tapestries of the world around us. Students come to us with varying ability levels, a myriad of language and cultural backgrounds, an abundance of interests, and an assortment of learning profiles. These students need inspiring, engaging lessons that will permit them to reach their highest potential and meaningful tasks that are relevant both to them and to the world in which they live. They desire a supportive learning environment which promotes diversity, nurtures creativity, acknowledges that they learn at varied rates and in different ways, recognizes their strengths, and honors everyone's work. These students need variety, choices, challenges, complexity, and opportunities to demonstrate their capabilities. They need to experience differentiated instructional opportunities. One size does not fit all (Heacox, 2002).

Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg understreke at den eneste norske forskningen jeg fant på tilpasset opplæring i engelskfaget var Flemmens forskning på småbarnstrinnet. Det vil derfor være svært interessant for meg å analysere mine funn på bruken av tilpasset opplæring i engelskfaget på ungdomstrinnet.

4. Vitenskapsteoretisk og metodisk tilnærming

4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Det vitenskapelige perspektivet jeg har brukt i masteroppgaven er den sosiokulturelle pedagogikken som jeg har tatt for meg tidligere i oppgaven. Den sosiokulturelle pedagogikken er i mine øyner helt i tråd med Taylor og Dilthey's vitenskaper. En må fortolke hvordan andre aktører fortolker verden (Grimen, 2003). I en dialogisk setting, kan mine funn føre til at min førforståelse av fenomenet vil bli endret, og vi får en hermeneutisk sirkel (Holter & Kalleberg, 2007). Jeg vil som forsker få anledning til å lære gjennom en dialog med andre. En må være subjektiv, og forsker og informant skal behandles likeverdig. I tillegg ser man at mange av de faglige, metodiske og etiske kvalitetene som stilles til en forsker, også gjelder lærere (Befring, 2007).

Taylor ser på humanvitenskapene som grunnleggende dialogiske eller kommunikative og argumenterer for at forholdet mellom forsker og studieobjekt må være dialogisk. En dialogisk tilgang kan man få på ulike vis, men det mest nærliggende i mitt tilfelle er å intervju et utvalg lærere og få tak i deres artikulasjoner, deres erfaringer, beskrivelser – deres narrativer - gjennom kvalitative dybdeintervjuer (Grimen, 2003). Resultatene fra intervjuene vil gi meg innsikt i hvordan lærerne forstår konseptet tilpasset opplæring.

4.2 Valg av metode

4.2.1 En kvalitativ tilnærming

For å gjøre rede på min problemstilling har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. På denne måten vil jeg få en dypere innsikt i hva lærerne legger i begrepet tilpasset opplæring. Jeg kan også stille tilleggsspørsmål der jeg føler jeg kan hente ut mer informasjon enn selve spørsmålet gir.

4.2.2 Design

I mitt forskningsdesign følger jeg Kvale (1997) sine syv stadier. Disse vil hjelpe meg til å få en struktur i den kvalitative undersøkelsen, samt hjelpe meg med den tidsmessige rekkefølgen. Kvales syv stadier er: Tematisering, Planlegging, Intervjuing, Transkribering, Analysering, Verifisering og Rapportering. Med tematisering mener Kvale at en må finne formålet med undersøkelsen. Hva skal en undersøke, hvorfor og hvordan skal en gjennomføre undersøkelsen. Videre sier han at en må ta hensyn til alle de syv stadiene under planleggingsarbeidet av undersøkelsen, og at en under intervjuing oppfordres til å ha en intervjuguide og at en er reflektert over kunnskapen som skal innhentes. Under transkriberingsstadiet er det viktig at intervjumaterialet er klargjort til analysering, altså muntlig tale er gjort om til skriftlig tekst. Deretter må en bestemme seg for hvilken analysemetode som egner seg best for min undersøkelse. Etter analysering er det viktig med verifisering, som vil si å finne ut hvor overførbare mine funn er, om de er pålitelige og om de gir svar på min problemstilling. Til slutt gjenstår rapporteringen.

4.3 Intervju

For å kunne belyse problemstillingene må jeg først gi en grundig beskrivelse av hvordan lærerne forstår konseptet tilpasset opplæring. Jeg vil bruke kvalitativt intervju for å kunne gi grundig beskrivelse av fenomenet. Gjennom det kvalitative intervjuet får jeg en god innsikt i mine informanternes erfaringer, tanker og følelser omkring konseptet.

4.3.1 Halvstrukturert intervju

Intervjudesignet og spørsmålsfrasene vil påvirke dybden og friheten i responsen. En bruker gjerne betegnelsen strukturert eller ustrukturert intervju. Det ustrukturerte intervjuet gir rom for å følge opp og utdype temaer som respondenten bringer opp. Ting som kanskje ikke forskeren hadde tenkt på i forkant. Et strukturert intervju har klare føringer, spørsmålene er utformet på forhånd, og rekkefølgen av spørsmålene er

fastlagt. Det strukturerte intervju er måten en velger når intervjuer vet hva han ikke vet, og dermed kan stille passende spørsmål for å finne det ut. En fordel med en strukturert tilnærming er at svarene er sammenlignbare, fordi intervjuene gir informasjon om de samme temaene, men fra forskjellige personer (Dalen, 2008). Et halvstrukturert intervju gir rom for å komme dypere inn i problematikken enn hva et strukturert intervju ville ha gjort. Jo mindre strukturert intervjuet er jo større mulighet har den som blir intervjuet mulighet til å påvirke resultatet av intervjuet (Dalen, 2008).

Jeg skal bruke en del spørsmål fra intervjuguiden utarbeidet av Bakke, Gustafson og Stubsjøen (2007), ettersom de har prøvd å belyse det samme som jeg skal belyse. I tillegg har jeg funnet relevante spørsmål fra intervjuguidene til Bele, Gamlem og Bergem (2008), og Mjøs (2007). På denne måten trenger ikke jeg å tenke på å måtte gjennomføre en pilotundersøkelse, siden disse spørsmålene allerede har blitt testet ut. Det at spørsmålene er prøvd ut og blitt brukt i tidligere forskning, vil forsterke reabiliteten og validiteten av min intervju undersøkelse. Jeg vil likevel foreta et prøveintervju der jeg får føle på hvordan det er å intervju og hvordan det tekniske utstyret mitt fungerer. Bakke, Gustafson og Stubsjøen (2007) har benyttet seg av en halvstrukturert intervjuguide. Et halvstrukturert intervju gir rom for å komme dypere inn i problematikken enn hva et strukturert intervju ville ha gjort. Jo mindre strukturert intervjuet er jo større mulighet har den som blir intervjuet mulighet til å påvirke resultatet av intervjuet.

Jeg har altså valgt et delvis strukturert intervju. Der jeg kan følge respondenten sin fortelling, samtidig som han har en plan over temaer som skal belyses i løpet av intervjuet. Dette gir rom for å få løsnet opp det formelle ved et strukturert intervju. Respondenten kan føle seg mindre nervøs, og praten kan gå løsere (Dalen, 2008).

4.3.2 Intervjuguide

Jeg har som nevnt over tatt spørsmål som er brukte i tidligere forskning for å finne svar på min problemstilling. Spørsmålene som jeg plukket ut og fant relevante var

først å samle inn data om hvor store skolene var i forhold til hverandre. I tilfelle den ene skolen fikk til et veldig bra system hadde det vært relevant å se på elevantallet på den skolen i forhold til den som kanskje ikke fikk det så godt til. I tillegg syntes jeg det var viktig å se på hvor mye utdanning de ulike lærerne hadde, om de hadde jobbet lenge i skoleverket og gjort seg opp noen erfaringer, samt om de ønsket å undervise i engelsk. Så til selve essensen av min forskning; spørsmålet om hva lærerne legger i begrepet tilpasset opplæring, og om det er en felles forståelse på skolen eller i kollegiet om begrepet. Det var også interessant å høre om hvordan skolen hadde jobbet med tilpasset opplæring. Jeg ville ha rom for å stille noen tilleggsspørsmål der jeg følte det trengtes utdypinger.

Et annet relevant spørsmål i forhold til hva jeg var ute etter var hvordan lærerne praktiserer tilpasset opplæring i engelskfaget, og eksempler på dette. I tillegg om det er vanskeligere å få til tilpasset opplæring i engelskfaget i forhold til andre fag, og om det er spesielle utfordringer i forhold til tilpasset opplæring i engelskfaget.

Jeg synes også det er viktig med lærerens synspunkt om egen mestring og om en ønsker kompetanseheving innenfor tilpasset opplæring innen engelsk, eller i engelskfaget generelt. Dette fordi det var relevant i forhold til sammenligningen av skolene og informantene, men også fordi jeg ønsket å belyse om egenvurdering av kompetanse kunne spille noen rolle for hvordan bruken av tilpasset opplæring var i klasserommet. Andre aktuelle spørsmål var hvilke utfordringer de møter mellom teori og praksis og hvordan de ser på viktigheten av inkludering og fellesskap, og hva utfordringer en møter ved å differensiere for å få til en tilpasset opplæring. Dette er med tanke på at jeg setter verdien av fellesskapet veldig høyt for å kunne få til en fungerende tilpasset opplæring i henhold til det vide perspektivet. Da er det også naturlig å stille et spørsmål som hva burde vært gjort annerledes.

Sist, men ikke minst, er det viktig å finne ut hvordan de kartlegger elevene og hvordan de vurderer dem. I tillegg hvordan samarbeidet med de foresatte er. Dette fordi vurdering er essensielt i forhold til for å få til en tilpasset opplæring.

4.4 Innsamling av data

4.4.1 Valg av informanter

Utvelgelse av informanter er et viktig tema innen kvalitativ intervjuforskning i følge Dalen (2008). En kan ikke ha for mange informanter fordi det vil bli for tidkrevende for forskeren, men samtidig må en sitte igjen med god nok kvalitet på forskningen til at en kan analysere og tolke. Jeg har valgt å intervju tre lærere fra tre forskjellige skoler, som foreleser i engelsk på 9. og 10. trinn i ungdomsskolen.

Michael Patton beskriver en type innsamlings prosedyre som kalles *hensiktsmessig innsamling*. I en *hensiktsmessig innsamling* er målet å velge saker som kan antas å være "rik på informasjon" med hensyn til formålet med studien. *Hensiktsmessig innsamling* er ikke utformet for å kunne generalisere til befolkningen ellers.

Hensikten er å oppnå en grundig forståelse av utvalgte individer, ikke å velge et utvalg som skal representere en nøyaktig definert befolkning (Gall, Borg & Gall, 1996).

En kvalitativ undersøkelse er mer fleksibel med tanke på innsamling av data enn en kvantitativ undersøkelse. Patton bruker terminologien *hensiktsmessig innsamling* for å referere til måten å samle inn data på, som mest sannsynlig er informasjonsrik innen kvalitativ undersøkelse. Han deler den hensiktsmessige innsamlingsstrategien inn i 15 punkter. Det jeg ønsker å referere til i min studie er *intensiv innsamling*. I en *intensiv innsamling* velger man informanter som kan manifestere fenomenet av interesse intenst, men ikke ekstremt. Det vil si at en ikke velger ut informanter som sitter med ekstraordinær kunnskap innenfor det jeg skal undersøke, men heller velger ut informanter som fortsatt er kvalifiserte til å kunne gi svar på forskningsspørsmålene, og som en kan sammenligne med enhver annen informant med samme bakgrunn. På denne måten er det mer sannsynlig at jeg finner en dypere forståelse av hva informantene eventuelt kan forbedres i, eller måter de arbeider på som andre kan dra nytten av (Gall, Borg & Gall, 1996).

Jeg hadde i utgangspunktet tenkt å intervju fem ulike skoler og til sammen ti lærere. Men det var ikke like enkelt å få skolene eller lærerne til å stille opp, så jeg endte opp med tre skoler og tre lærere. De lærerne som jeg har intervjuet har enten nylig sittet på skolebenken selv eller nettopp begynt som lærer. Det vil si at den innsamlede dataen som jeg har fått i denne undersøkelsen kan inneholde flere ”litteratursvar” enn svar fra erfaringer gjort fra virkeligheten. Det hadde vært interessant om jeg hadde fått intervjuet en informant som har jobbet lenge innen skoleverket, som kanskje har gjort seg opp noen strategier som de nye ikke har. I tillegg hadde det vært interessant å få intervjuet både menn og kvinner. I min undersøkelse ble det bare hentet informasjon fra de sistnevnte. Dersom jeg hadde fått hentet informasjon fra både menn og kvinner, og informanter som har jobbet over en lengre periode, så hadde jeg hatt mulighet å sammenligne dataene fra de ulike informantene på forskjellige plan.

4.4.2 Teknisk utstyr og pilotundersøkelse

Selv om det er brukt spørsmål fra intervjuguider utarbeidet av andre, og som har blitt benyttet i andre forskninger, er det likevel viktig foreta et prøveintervju der en får føle på hvordan det er å intervju, hvor lang tid intervjuet tar og hvordan det tekniske utstyret fungerer. På denne måten kan en finne ut om en må gjøre forandringer i henhold til intervjuguiden eller det tekniske utstyret. Jeg tok et prøveintervju der jeg fant ut ca. hvor lang tid jeg brukte på intervjuet, slik at når jeg sendte forespørsmål om intervju så kunne jeg oppgi hvor lenge jeg trengte å oppholde informantene. I tillegg fant jeg ut at jeg snakket veldig høyt i forhold til informanten, slik at jeg i ettertid plasserte lydopptakeren nærmere informanten enn meg selv. På denne måten ble det mer behagelig å transkribere intervjuene, ikke minst få med seg alt informantene sa. Jeg brukte en MP3 lydopptaker med USB port, slik at jeg kunne overføre all lyd til datamaskinen og benytte iTunes som verktøy for transkriberingen. Med iTunes og eksterne høyttalere var det enkelt å holde rede på hvor en var i transkriberingen, i tillegg enkelt å kode datamaterialet.

4.4.3 Gjennomføring av undersøkelsen

Intervjuene ble gjennomført i april – mai 2009. Jeg satte av en dag til de ulike informantene på grunn av den geografiske avstanden mellom informantene og tid for refleksjon som jeg ønsket å ha mellom intervjuene. Intervjuet varte i ca 1 time. Jeg noterte meg tanker rundt intervjuet og forhold som ikke kom med på lydbåndet rett etter jeg var ferdig med hvert intervju. Dette kunne for eksempel være ansiktsuttrykk, selve opplevelsen rundt intervjuet eller de ulike spørsmålene. I tillegg noterte jeg ned mine egne meninger om det jeg hadde funnet. Intervjuene gikk som planlagt og jeg fikk mange utdypende svar.

4.5 Bearbeiding av intervjumaterialet

Analyser av kvalitative data har som oftest til formål å finne en helhetlig forståelse av fenomenet. De er i tillegg intensive og går i dybden på få enheter. De mest sentrale elementer vil være begreper, kategorier og typologier (Holter & Kalleberg, 2007). Koding er en systematisk gjennomgang av dataene for å kunne sette en merkelapp på hva de egentlig handler om. Dette er en viktig del av analyseprosessen fordi det handler om fortolkningen av dataene, også kalt operasjonalisering (Dalen, 2008).

Før jeg satte i gang med analysen transkriberte jeg alle intervjuene. Jeg valgte å bruke Dale og Wærness' (2006) 7 grunnleggende kategorier som analyseredskaper for å finne svar på og til å tolke dataen jeg samlet inn. De sier at vi må se på elevens lærerforutsetninger og evner, læreplanmål og arbeidsplaner, nivå og tempo, organisering av skoledagen, læringsarena og læremidler, arbeidsmåter og arbeidsmetoder, og vurdering for å kunne få til en tilpasset opplæring. I tillegg kommer jeg til å dra inn viktigheten av fellesskapet i forhold til dette med differensiering, og hvordan tilpasset opplæring blir brukt i engelskfaget og om det er noen forskjeller i forhold til andre fag.

Først begynner jeg analysen med å gi en beskrivelse av skolene og informantene. Så ser jeg hvordan lærerne formulerer begrepet tilpasset opplæring helt konkret. Jeg ser

da om de tolker det på samme måte som mine teorier tilsier, og sier litt om dette. Deretter vil jeg se på om det er en felles forståelse i kollegiet om hva som ligger i begrepet tilpasset opplæring og hva er skolens satsinger. Her vil jeg kunne sammenligne litt mellom skolene i forhold til om de har et bedre grep om tilpasset opplæring der skolen har dette som satsingsområde, og personalet følgelig har en felles forståelse for begrepet. Videre skal jeg se på hvilke utfordringer den enkelte lærer møter i engelskundervisningen når en ser på skillet mellom teori og praksis. Får de til i praksis det de har tenkt ut teoretisk? Jeg ser så nærmere på noe jeg synes er svært viktig; om lærerne ser på viktigheten av inkludering og felleskap og hvilke utfordringer de møter ved å differensiere for å få til tilpasset opplæring i engelskfaget. Her kommer jeg til å trekke inn teorier om inkludering, differensiering og et sosiokulturelt felleskap.

Til slutt vil jeg se på om det er det spesielle utfordringer ved tilpasset opplæring i engelskfaget i forhold til andre fag. Dette er spesielt interessant med tanke på den tidligere forskingen som har uteblitt i engelskfaget, og om jeg kan finne noen utfordringer i dette faget som ikke gjelder for de andre fagene i skolen. Da er det selvfølgelig interessant å se på konkrete eksempler der de følte at de fikk til en god tilpasset opplæring i engelsk, og hva det var med den situasjonen som gjorde at de følte at det ble en tilpasset opplæring.

4.6 Validitet

Validitet handler om gyldighet. Det finnes ulike former for validitet i kvalitativ metode, i følge Maxwell har vi deskriptiv validitet, teoretisk validitet, tolkningsvaliditet, generaliserings – og evalueringsvaliditet. Innenfor kvalitativ forskning kan det være en utfordring å oppfylle kravene til validitet og reliabilitet. I hvert fall dersom en betrakter bruken av begrepene innenfor en kvantitativ tradisjon. For å oppnå tilnærmet reliabilitet, må en beskrive feltet og konteksten samt fremgangsmåten så inngående som mulig. I prinsippet skal dette gjøre det mulig for

en annen forsker å ta på seg de samme forskerbrillene ved en tenkt gjennomføring av en etterstudie (Dalen, 2008).

Deskriptiv validitet styrkes ved en beskrivelse av hvordan materialet er samlet inn, og hvordan forskeren har gått fram i kodingsarbeidet, tolkningsarbeidet og analysen. Teoretisk validitet handler om i hvilken grad kategoriene og begrepene som blir anvendt kan beskrive empirien. Når en har gode teoretiske forklaringene, vil den teoretiske validiteten være sterkere. Det vil si at empirien og teorien skal knyttes sammen i analysen. Tolkingsvaliditet vil si at tolkningen i analysen skal omhandle hva som står i intervjunotatene. Det vil si at forskeren ikke kan tolke utover hva den har informasjon om. Som nevnt tidligere om den hermeneutiske sirkel så vil forskeren skape sine resultater i samspill med informantene. Meningskonstruksjonene sees i relasjon til den konteksten forsker og informant befant seg i under intervjuene. Generalisering og ytre validitet er begreper hentet fra den kvantitative forskningstradisjonen og kan ofte knyttes til store utvalg og representativitet (Dalen, 2008). Denne studien har et lite utvalg, og dekker som nevnt et lite område. Som vil si at en ikke kan snakke om generaliserbare resultater.

Forskerrollens betydning har en del å si for prosjektets validitet. Innsamlingen av kvalitativ data er svært avhengig av den personen som utfører innsamlingen. Det største problemet er at personens egenskaper og sosiokulturelle bakgrunn kan komme til å få innvirkning på datainnsamlingen (Holter & Kalleberg, 2007). Det som er viktig her er at forskeren gjør rede for sin tilknytning til fenomenet, slik at leseren kan kritisk vurdere i hvor stor grad forskerens forhold kan ha påvirket tolkningen av resultater. Det er spesielt viktig å tydeliggjøre forskerrollen for å unngå kritikk om subjektivitet (Dalen, 2008).

Jeg valgte kvalitativ metode, og kan derfor bare si noe om informantenes uttrykte teori, jeg har ingen som sier noe om hvordan informantene brukte sin teori eller erfaringer. For å få til det måtte jeg ha observert hva som faktisk skjedde i klasserommet, og det har jeg som nevnt tidligere i studiet ikke mulighet for å gjøre med tanke på omfanget av undersøkelsen. Mine funn må da sees i lys av dette. Men

etter de dataene jeg samlet inn fra de ulike informantene kom det tydelig fram at de syntes det var vanskelig tema å ta tak i, samtidig var det mange løse tråder rundt temaet. Dette synes jeg viser at mine informanter var ærlige når det kom til egenvurdering av sin egen kompetanse, og vurderingen av hvordan de selv brukte begrepet tilpasset opplæring i klasserommet.

4.7 Etiske hensyn

Jeg har tatt hensyn til personene og sikret dem frihet og selvbestemmelse. Informasjon om lærerne har blitt anonymisert. Dette betyr at det blir ingen opplysninger i mitt arbeid om hvor lærerne arbeider, kjønn eller lærerens nøyaktige erfaringer i yrket. Jeg har på forhånd gitt mine informanter all informasjon som er nødvendig for at de har kunnet danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av følgene av å delta i forskningsprosjektet og av hensikten med forskningen. I tillegg har det blitt informert om at deltakelsen er frivillig. Kravet om samtykke skal forebygge krenkelse av personlig integritet. Informantene har til enhver tid hatt rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette skulle få negative konsekvenser for dem (Kalleberg, 2005).

Jeg har vist tilbørlig respekt for individets privatliv, og informanter har hatt krav på å kunne kontrollere hvorvidt sensitiv informasjon om dem selv skal gjøres tilgjengelig for andre. De har krav på at all informasjon de har gitt om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt. Jeg har sørget for å lagre opplysningene på en forsvarlig måte, og at forskningsresultatene blir tilbakeført til deltakerne i en forståelig og forsvarlig form (Kalleberg, 2005).

5. Analyse og drøfting av datamaterialet

I dette kapittelet tar jeg for meg analyse og drøftingsdelen. Jeg åpner med å presentere skolene og informantene, ser på skolens satsingsområder, hva informantene legger i begrepet tilpasset opplæring og deres mestring på området. Jeg har valgt å bruke transkriberingene ordrett som sitat i analysen, for deretter å se på informantenes utsagn i forhold til mine teorier. I sitatene finnes det tre punktum etter hverandre noen steder, dette betyr pause i svaret fra informanten. Det er ikke alle som er like tydelige i sine svar, med bruk av pauser, dialekt og lignende, så jeg vil tydeliggjøre svarene deres i analysen der det trengs. Jeg begynner analyse og drøftingsdelen med å se på tilpasset opplæring og engelskfaget, hva informantene har sagt om deres erfaringer her. Etter det har jeg brukt Dale & Wærness' (2006) 7 grunnleggende kategorier som analyseredskaper, og sett på hvordan informantene har svart under de ulike kategoriene. I tillegg har jeg sett på hvordan de har svart på differensiering i forhold til fellesskapet.

5.1 Presentasjon av skolene og informantene

Den ene skolen, som jeg kommer til å kalle for Fjordane skole, har 35 ansatte pedagoger, 280 elever og mellom 10-11 engelsklærere fra 8.-10. klasse. Informanten herfra er en dame jeg har valgt å kalle Eva. Hun har jobbet i skoleverket i 16 år, holder på med en etterutdannelse og er snart ferdig lektor. Eva har grunnfag og mellomfag i engelsk, og underviser i matte, tysk og samfunnsfag i tillegg til engelsk. Eva underviser i engelsk i 10. klasse. Hun har delt trinnet inn i to hovedgrupper A og B, der det er 50 elever i hver gruppe. Hennes klasse er delt i to, 25 elever i hver.

Den andre skolen, som jeg har valgt å kalle Skogen skole, har 26 pedagoger ansatt, 220 elever og 3 engelsklærere fra 8.-10. klasse. Informanten herfra er en dame jeg har valgt å kalle Line. Line har jobbet i skoleverket i to år, kun ett år på denne skolen. Line underviser i engelsk i 9. klasse. Hennes klasse har 18 elever, og i engelsk er tre av elevene ute i egen gruppe, så da er det kun 15 elever igjen. Line har grunnfag og

mellomfag i engelsk, og underviser i tillegg i musikk, norsk, RLE og kunst og håndverk.

Den tredje skolen, som jeg har valgt å kalle Bukta skole, har 30 pedagoger ansatt, 160 elever og tre engelsklærere, og i tillegg tre støttelærere. Informanten her i fra har jeg valgt å kalle Randi, hun har jobbet i skoleverket i fem år, fire på denne skolen her. Randi underviser i 10 klasse i engelskfaget. Randi har 12 elever i engelskklassen sin, og hun har grunnfag i engelsk, og underviser i tillegg i musikk.

Felles for alle lærerne var at de fulgte elevene sine fra 8.-10. klasse. En annen felles ting var at de alle underviste i andre fag enn engelsk. En kan se at antallet elever varierer fra de ulike skolene, og det kan være interessant å se om det har noe relevans i forhold til å få praktisert tilpasset opplæring i engelskfaget. Vi kan se at ved den skolen som har flest elever, er det nesten 1/3 del av pedagogene som er engelsklærere. Denne skolen har kun ungdomsskole mens de andre er en barne – og ungdomsskole.

5.1.1 Skolenes satsingsområder

Fjordane skole har satt opp læringsplakaten som et satsingsområde, der det blant annet står at det skal satses på tilpasset opplæring.

Skogen skole har som mål at elevene skal få en god opplæring preget av trygghet og likeverd, og de setter sterkt fokus på læringsmiljø og tilpasset opplæring.

Bukta skole har som mål å få til en skole der alle opplever mestring og at de får lære ut fra egne forutsetninger. At elevene støtter og hjelper hverandre i en setting der alle kjenner seg trygge og som en del av fellesskapet.

Vi kan se at alle skolene har tilpasset opplæring som et satsingsområde, og det er interessant å se hvordan de på hver sin måte prøver å nå disse satsingene. I tillegg gleder det meg å se at Skogen setter fokus også på likeverd og læringsmiljø, og at Bukta har fokus på elevenes egne forutsetninger og verdien av fellesskapet.

5.1.2 Tilpasset opplæring

Ved alle skolene har det blitt snakket om tilpasset opplæring, men i ulik grad. Noen har fått kurs og holdt samlinger, mens enkelte har blitt fortalt at det er et satsingsområde for skolen og at det skal gjelde både de svake og de sterke. Men når det kommer til konkretisering har ingen av skolenes rektorer eller team gitt noen form for spesifikasjoner av begrepet tilpasset opplæring. Alle de intervjuede lærerne syntes det kunne godt ha vært klarere fellesforståelse av begrepet. Siden *ulike oppfatninger og usikkerhet rundt begrepet tilpasset opplæring er med på å gjøre det vanskelig og u håndterlig* (Bjørnsrud & Nilsen 2008).

Eva ved Fjordane skole tolker begrepet på denne måten:

Det er å tilpasse til der eleven står og forutsetninga, evne og korleis han har det og... altså når du kjenne ein elev så er det lettare å tilpassa han, da veit du kva du må ta hensyn til. Og det kan da vere heimeforhold og for den del eller, om han er sjuk eller frisk eller om han streva med noko eller om han har diagnose eller, ta utgangspunkt i der han er.

Line ved Skogen skole tolker begrepet på denne måten:

Det er jo at alle elevane skal få den opplæringen dei har rett på, på sitt nivå. Eg tykkje det er voldsomt viktig at ein legg like mykje vekt på flinke elevane som dei svake elevane. Som regel er det mest fokus på dei svake elevane, fordi det er me på ein måte tvinga til å ta vare på. Så det er ein utfordring å klare å ta vare på og legge til rette på dei flinke òg.

Randi ved Bukta Skole tolker begrepet på denne måten:

Eg tykkje det er så forferdale vanskeleg tilpassa opplæring. Eg tykkje da bør vera ein undervisning som alle bør få utbytte av, men som dei samtidig skal trivast med. Og da tenkje eg alle, ikkje berre dei svake men like mykje dei sterke. Altså tilpasse på det nivået som dei ligg på, og det varierar frå fag til fag og frå tid på året. Ein får dårlig samvittigheit for dei sterke for dei blir ofte gløymt.

Alle lærerne sier i sin tolkning av tilpasset opplæring at undervisningen bør være tilrettlagt til det nivået eleven ligger på. Eva sier at det å lære eleven å kjenne er essensielt, i tillegg ha en dialog med de foresatte. Line sier at hun føler at det ofte går utover de flinke i klassen og synes det er en stor utfordring å få til å treffe alle

elevene. Randi synes det hele er veldig vanskelig å få tak på, men likevel synes hun også som Line at dette med å tilrettelegge for de sterke er noe som må forbedres. De er alle inne på det som opplæringsloven sier at tilpasset opplæring er, men de har ikke gått så mye mer i dybden på begrepet enn det som står skrevet der. Disse tre lærerne som jeg har intervjuet har alle for kort tid siden sittet på skolebenken, så det er kanskje ikke så rart at det jeg får ut av dette spørsmålet er ren teori, istedenfor erfaringer som kanskje eldre lærere har gjort seg i årenes løp. Jeg får ikke noe signal om at de fokuserer på den vide forståelsen av tilpasset opplæring, men at de tenker mer individrettet og innenfor den smale forståelsen med konkrete tiltak og differensiering (Bachmann & Haug, 2006).

5.1.3 Skolens felles forståelse og satsinger på tilpasset opplæring

Ved Fjordane skole sier Eva at:

vi har ein rektor som er veldig oppdatert og veldig...kan mykje om det og, men ho holder og på med master og har det i utdanninga si og. Så ho har tatt det opp og snakka med alle lærarane på sånn fellesmøte, kva det inneber og prøve å bevisstgjere folk på det da. Men det er liksom ikkje lagt noko sånn plan eller sagt noko om at sånn og sånn skal de gjere. Det er vel såpass vidt begrep at... det trur eg ikkje ho tenke.

Når jeg spør om kollegiet har en felles forståelse sier Eva:

Ikkje anna enn det vi har sett på i forhold til kjennetegn på måloppnåing. Ellers så har vi ikkje snakka mykje om det, meir enn det vi alltid har gjort kan du seie. Men det er jo sånn heile veien at når du jobbar i skulen selvfølgelig, så lurar ein alltid på korleis ein kan tilrettelegge og finne folk der dei er, og få tid til å kartlegge dei nok og ja få det beste ut av alle. Men eg føle det er ikkje annleis no etter det blei snakk om tilpassa opplæring enn...det har ikkje forandra så mykje. Så eg veit ikkje heilt kva folk flest legg i altså, det... eg trur mange er litt usikre når du seie liksom "driv du med tilpassa opplæring" ja kva legge du egentlig i det.

Jeg spør om hun tror det hadde blitt bedre dersom alle hadde hatt en felles forståelse:

Me hadde jo ein fellessamling der rektor gjekk inn og sa kva det omhandla. Så eg trur dei fleste veit kva det går ut på, men det er likevel vanskelig å definere heilt konkret. Men det er jo noko du gjer uansett, om ein er ein oppegående lærar. Ein må jo i allefall få avklart at det ikkje gjeld spesialundervisning. Eg

trur dei fleste som reflektera over si eiga undervisning gjer mykje av det som tilpassa opplæring er. Du ser elevane frå dag til dag og er dei vekke eller sjuke, så legg du til rette for at dei skal få det dei har mista, og få tatt prøven når det passar. Ein tar jo hensyn heile veien, organisera og laga opplegg for den som du føle at no treng den litt ekstra, og kanskje kan me gjere noko lurt der.

Ved Skogen skole sier Line angående om skolen har en felles forståelse:

Nei det veit eg egentleg ikkje, me har jo snakka om det på fellesmøte, og me har ein sånn rammeplan som skulen har laga, og der står det jo selvfølgelig nevnt at me skal vere klar over det. Men felles forståing... eg veit ikkje heilt kva eg skal svara egentleg, for me har ikkje snakka så mykje om det i fellesskap. Eg veit me har hatt det oppe på ungdomsskulemøte der me er samla 8-10 klasse, og der har me jo fokus på korleis me på ein måte skal best mulig tilretteleggje, men det er meir generelt ikkje berre engelskfaget. Så eg vil no tru at me på ungdomsskulen i allefall er klar over dette med tilpassa opplæring og at det er både dei flinke og dei svake.

Når jeg spør Line om hun hadde synes det hadde vært bedre om kollegiet hadde hatt en felles forståelse sier hun:

Ja det er jo alltid bedre når det blir satt fokus på eit slikt tema. Men det er alltid dette med tid. Kvar gong det kjem opp, byrja alle å klage over kor lite tid dei har. Sånn at det samarbeidet me har, er lite på fag, derfor lite med samarbeid på det med tilpassa opplæring, det blir meir opp til kvar enkelt.

Randi sier:

Det står på utviklingsplanen vår, og me har faktisk jobba ganske masse med tilpassa opplæring. Me har hatt masse langøker, i fjor i vertfall. Da tok me opp tema kva legg me i omgrepet tilpassa opplæring. Der alle fekk seie kva dei meinte. Me jobba fyrst i kollokvier gruppe deretter la me det fram i plenum. Også har me hatt mykje om lærestilanalyse, dei auditive, kinetiske og alt det der. Og me har sjølv testa oss, alle lærarane. Me fann jo då ut at me legg opp undervisningen vår slik me ynskjer å få den sjølv. Det me skulle vere obs på då i etterkant var at me skulle i løpet av ein klassetime nå dei som lyttar, dei som skriv og dei som må faktisk gjera noko og dei som gjere gjennom å hoppe og spretta litt.

Me har og ein perm med måtar å jobbe med nytt lærestoff på, spiralnotat og to – kolonne skjema, tenkekart og tegnekart og masse sånt. Og den er lagt opp til at dei i fyrste klassen skal lære den eine delen også i andre, tredje og fjerde skal dei lære den delen osv. Og i ungdomsskulen skal dei variere å bruke dei forskjellige. På denne måten lære me dei studieteknikk.

Me har jobba grundig i saman om begrepet, også jobba me isolert med det kvar og ein lærar. Men me ivrar etter å få ein fagseksjon i engelsk. Fordi me har lyst til å dele erfaringane me har satt oss. Selvfølgelig kan ein gjere det uansett. Men erfaringen tilseier at det blir ikkje gjort med mindre det er satt av tid til det.

Rektor ved Fjordane skole har holdt på med en videreutdanning der hun blant annet har hatt om begrepet tilpasset opplæring. Så hun har informert sine ansatte om hva det dreier seg om men de har ikke kommet med noe konkret, annet enn at det skal gjelde alle elevene og ikke bare de svake. Videre sier Eva at hun føler at lærerne utfører tilpasset opplæring til daglig, men kanskje ikke er helt klar over at de gjør det. Det ligger naturlig for en oppegående lærer sier hun, å tilrettelegge for enhver elev. Når det gjelder fellesforståelsen ved Fjordane skole sier Eva at de har snakket rundt begrepet om hva det omhandler, men hun synes det er vanskelig å kunne si noe konkret rundt begrepet, men det skinner igjennom hele tiden at hun synes en kommer langt med sunn fornuft, der en ikke nødvendigvis henger seg så mye opp i selve begrepsdefinisjonen. Hun sier også at det er vanskelig å si noe konkret siden det er et såpass vidt begrep.

Ved Skogen skole sier Line at de har snakket rundt begrepet på fellesmøter, men en felles forståelse har de ikke. Line sier likevel at de har tilretteleggingsmøter på ungdomsskoletrinnet, som har vært til stor hjelp for å forstå at tilpasset opplæring gjelder de sterke elevene like mye som de gjelder de svake. Line sier at hun hadde syntes det hadde vært mye bedre om skolen, eller lærerkollegiet hadde hatt en felles forståelse rundt begrepet, men at det er knapphet på tid som spiller inn. De har ikke tid til å diskutere rundt fag i hele tatt. De gangene de møtes til samarbeid er det rundt helt andre ting.

Randi kan fortelle at Bukta skole har jobbet mye med tilpasset opplæring. De har hatt flere arbeidsøkter der de har jobbet i kollokvier og synset rundt begrepet der alle kunne komme med sine meninger om hva begrepet omhandler. Deretter jobbet de samlet i plenum med det de hadde kommet fram til i kollokviene. I tillegg har de jobbet med lærestilanalyse, men her har lærerne kun testet seg selv, de har ikke begynt å teste elevene enda. Etter denne testingen ble lærerne klar over at de la opp

undervisningen sin etter hvordan de selv ville ha undervisningen, og dette fant de ut ikke kunne gagne så mange av elevene. Så de fant ut at de burde prøve å variere undervisningen sin slik at de kunne treffe flere elever. I tillegg har de lært elevene sine ulike studieteknikker gjennom alle de første årene på barneskolen, slik at de på ungdomsskolen kan ta i bruk de ulike og finne ut hvilken som passer de best. Randi sier at hun kunne tenke seg at det ble satt av mer tid på skolen til samarbeid og kanskje få til en fagseksjon i engelsk, på denne måten kan de dele sine erfaringer, og lære av hverandre.

Vi kan se at to første skolene ikke har en felles forståelse rundt begrepet, og at de synes begrepet er litt diffust og vanskelig. Dette kom også frem under Bachmann & Haugs (2006) forskning; at det er enighet rundt begrepet på generelt plan, men når det kommer til praktiseringen så øker usikkerheten og forståelsen varierer. Disse ulike forståelsene kan ha vært med på å skape forskjellige betingelser for tilpasset opplæring. I motsetning til Bukta skole som har jobbet mye rundt begrepet og prøvd ulike strategier for å oppnå tilpasset opplæring. Det er vel ingen tvil her at skolene bør sette av tid til å jobbe med ulike måter en kan oppnå tilpasset opplæring på innenfor de ulike fagseksjonene, og at dette vil føre til at lærerne er mer bevisste og sikre på at de faktisk gjør det læreplanen krever av dem. Alle de tre skolene kunne tenke seg mer samarbeid i fagseksjonen, eller rett og slett lage en fagseksjon der lærerne kunne utveksle erfaringer og komme med nye ideer.

5.1.4 Lærerens mestring og behov for kompetanseheving

Når jeg spør lærerne om hvordan de føler de mestrer begrepet tilpasset opplæring og om de føler de trenger kompetanseheving i tilpasset opplæring eller i engelskfaget generelt svarer Eva:

Nei eg føle det er eit begrep som er veldig flytande. Veit egentleg ikkje kva eg gjere, det er så udefinerbart. Gjere eg egentlig det, eller, samtidig føle eg at eg gjere alt eg kan. Ein kunne jo alltid ha tenkt seg å få meir tips og metodiske kurs og sånn for å sjå korleis ein på best mulig måte kan hente inn dei som ein føle ein ikkje får med på den tida ein har.

Eg veit ikkje, me har jo heile tida sagt at det hadde vore kjekt med litt sånn metodisk kurs. Eller berre sånn innad i kollegiet dele erfaringar som vi ser... vi finne på nye ting av og til som gjer at okey no er heile klassen med, og at dette her er naturleg tilpassa alle, og det er kanskje lettare i engelskfaget enn i mange andre fag, enn matematikk i alle fall fordi du kan bruke dei muntlege aktivitetane. Og dei gløyme seg viss dei får leike seg til ting på ein måte, så er alle med. Eg hadde jo ein sånn greie eg holdt på med no etter jul, eg fekk ein ide frå eit spel eg fekk i julegave. Og det var så artig dei var så ivrige, plutselig var fire-fem av dei som ikkje seie så mykje, så snakka dei som berre det liksom. Da føle eg at det er så kjekt for da er det tilpassa alle.

Line sier:

Ja eg har jo tankar om det, men eg føle vel at kanskje eg...eg bruka jo voldsomt mykje tid på sette meg inn i stoffet på grunn av at eg er ny, og finne ut korleis eg har lyst å gjere ting. Så det blir på ein måte av og til ikkje så voldsomt prioritert fordi eg rekk ikkje over det. Sånn at eg føle at det vil bli lettare med tilpassa opplæring i eit fag når ein får litt meir overskot, over det ein skal inn å gjere. Så det er på ein måte det eg føle eg mangla litt, den erfaringen, at eg kjem litt meir inn i dei faga eg skal ha, og kanskje andre året til klassen, der ein er blitt litt bedre kjent med dei, og veit litt meir, for ein bruke jo ei stund på å berre finne ut kva slags nivå dei ligg på. Så det er vel egentlig der eg tenkje at...eg ser at mange av dei som har vore litt lenger har litt meir overskot til å tenkje på det heile tiden, også har dei erfaring med at dei veit kva som virkar og ikkje virkar. Ofte eg føle at eg prøve, men så gjekk det ikkje. Eg føle kanskje at dei eldre lærarane har problem med å forklare kva dei gjere og ikkje heilt tenkje så mykje på begrepet tilpassa opplæring, men når eg ser på det dei gjere, så er dei voldsomt flinke til å sjå eleven, og kanskje kjenne igjen, "ja eg hadde ein for ti år sidan som var noko lunde lik, og da gjorde eg slik" sant, også virka det på den og på ein måte. Erfaringen har jo voldsomt mykje å bety.

Når det gjelder kompetanseheving innenfor engelskfaget sier Line at hun føler skolen prioriterer feil med tanke på bruken av engelsklærerne. I småskolen benytter ikke skolen faglærere i engelsk, det kjører en linje med at elevene for enhver pris skal ha samme lærer i alle fag de første fire årene. Line sier at engelsklærerne har diskutert dette med rektor. Line sier:

Faglig så syntes eg at det var bedre der eg var i fjor på grunn av at da hadde ein på ein måte ein engelskseksjon og ein norskseksjon der dei lærarane som hadde i dei faga kunne på ein måte spesialisere seg meir i dei. Og for min eigen del og, så føle eg at det går ut over desse småfaga mine, sånn som musikk og kunst og håndverk, og rle, fordi eg er nødt til å konsentrere meg meir om norsk og engelsk fordi dei er større. Og da blir dei andre litt sånn,

jaja kva skal me gjere i dag sant, voldsomt fort. Og eg trur og at dei små faga hadde hatt nytte av å hatt ein lærar som var kanskje, var på den avdelingen. For da kan ein lage eit litt større opplegg ofte som ein kan køyre, og ein får rett og slett bedre anledning og tid til å sette seg inn i det faget ein jobbar med. Så eg trur nok...og engelsk er nå eit kjempebehov for lærarar med utdanning fordi det har jo vore eit sånt fag som ein berre har teke, jaja ein kan snakke engelsk også har det vore "that's it" liksom. Men no er nå engelskfaget blitt så stort å viktig at det må ein kompetanse til.

Randi seier:

Eg føle egentleg at eg ikkje gjere det så ofte (tilpassa opplæring), eg føle egentleg at eg har ikkje tid nok til å planlegga. Eg er veldig avhengig av at bøkene er så godt... bøkene burde vore meir oppdelt i nivå, slik at det hadde blitt enklare å differensiert. Eg bruka av og til å leggja inn litt leikar inn i mellom. Og det kan dei jo alle vere med på. Og da er det ofte dei svakaste som er mest engasjerte, da er dei med, da er det liksom ikkje så farleg noko.

Altså eg tenke, me har mykje generelt om tilpassa opplæring. Men eg veit for eksempel ikkje så mykje om dysleksi innanfor engelskfaget. Korleis ser ordbildet ut for dei. Kva er dei vanskelegaste orda. Kva er dei beste metodane. Eg ser jo det når dei skriv, how blir who og no og know blir bytt om på kvarandre. Ofte så stola dei litt for mykje på maskina òg. Det burde nesten vore ein spes ped lærar på dei lågaste nivåa slik at dei hadde fått best mogleg opplæring. Eg tilpassa ikkje undervisninga mi på anna måte enn at dei svakaste får mindre å gjera, og gjere det litt enklare, ellers så føl dei det same som dei andre. Eg skal i tillegg planlegge for den læraren som tek med seg den vesle gruppa ut òg.

Eg er heller ikkje så stødig på grammatikk. Eg brukar lang tid på rette. Så der kunne eg godt vidareutdanna meg, men eg veit ikkje kor mykje bedre eg kan bli heller. Påfyll treng me vel alle.

Eva sier at hun synes det er vanskelig å gi en egen vurdering av seg selv når det kommer til mestring rundt begrepet tilpasset opplæring. Hun blir veldig usikker på seg selv om hun faktisk driver med tilpasset opplæring slik det er tenkt eller ikke. Denne usikkerheten kunne ha vært unngått dersom skolen hadde jobbet mer rundt begrepet og hatt en felles forståelse av det, som jeg nevnte i kapittelet tidligere, at Bachmann & Haug (2006) sier at det er stor usikkerhet rundt begrepet, noe som også tydelig kommer frem her. Når det gjelder behov for kompetanseheving sier Eva at det alltid er fint å kunne få tips eller metodiske kurs.

Line sier at siden hun er en nyutdannet lærer bruker veldig mye tid på planlegging av timer, og føler at hun ikke har tid til å prioritere måter å få til tilpasset opplæring på. Dette gjenspeiler forskningsresultatene fra Bjørnsrud & Nilsen (2008) hvor de sier at tilpasset opplæring blir gjennomført i langt mindre grad enn det intensjonene tilsier. Hun sier at hun tror det blir lettere når en har hatt et fag en stund, at en da har mer overskudd til å kunne gjennomføre ulike strategier for å oppnå tilpasset opplæring. Hun føler hun kommer til kort når hun sammenligner seg med de lærerne som har mange års erfaring på feltet, de har mer overskudd og kompetanse føler hun, selv om de kanskje ikke kan definere metodene sine som tilpasset opplæring, bare generelle erfaringer de har gjort seg i årenes løp. Det er kanskje også noe fokuset rundt tilpasset opplæring har bidratt med; det at mange av de erfarne lærerne ser ikke at det de holder på med faktisk er tilpasset opplæring, og begrepsfokuseringen gjør de usikre på sitt eget arbeid. I tillegg sitter de inne med mye kompetanse rundt tilpasningen til hver enkelt elev som de ferske lærerne kunne hatt behov for å lære seg. Men samtidig kan de ferske lærerne lære de mer erfarne om nye måter å lære fra seg på, og da tenker jeg spesielt på dette med ulike læringsstiler og læringsstrategier. Som Dale & Wærness (2006) sier, å utvikle elevenes læringsstrategier er en kjerne i tilpasset opplæring, slik at elevene kan gjøre utfordrende valg.

Når det gjelder kompetanseheving, sier Line at det hun synes skolen hennes og mange andre skoler gjør feil, er at de ikke benytter seg av de faglærerne de har på skolen. Istedet tenker de på trygge rammer rundt elevene og vil benytte samme lærer i alle fag de første fire årene. Dette vil hemme elevene på sikt, spesielt med tanke på at det er i de første fire årene i skolen som er viktige med tanke på barnets ”lydøre”, altså evnen til å lære et nytt språk. Dette vil avta i en viss grad når barnet blir større, og det blir vanskeligere for barnet å høre sin egen uttale og hvordan ordene egentlig skal uttales. Det er ikke en eksakt alder ”lydøret” slutter å fungere, det avhenger av barnet, men Ladberg (1991) mener at etter barnet har fylt 10 år kan det bli vanskeligere å lære seg språk. Dette er en tankevekker til alle barneskolene som benytter seg av dette systemet. For å få elever til å bli flinke i språk må det legges til rette for det. Punkt nummer en er å ha flinke faglærere med god muntlig uttale av

språket, dersom en i det hele tatt skal kunne få til å tilpasse opplæringen på ulikt vis til de ulike elevene. Som Heacox (2002) sier: *"One size does not fit all"*. Vi kan samsvare dette funnet med det Flemmen (Haug, 2006) fant i sin forskning etter Reform 97 og alle trinn skulle ha engelsk. At alle småskolelærerne også plutselig måtte bli engelsklærere. Vi kan da sette spørsmål ved kvaliteten på engelskundervisningen. Line bekrefter at på hennes skole fortsatt benytter et slikt system, som bringer oss tilbake til hva Flemmens utsagn om at én svak språklærer, er én for mye!

Randi sier til tross for at de på hennes skole har jobbet mye med tilpasset opplæring, at hun føler hun ikke tilpasser undervisningen så ofte. Dette så vi også komme frem hos Line; intensjonene er der, men det blir ikke gjennomført (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Hun føler i likhet med Line at hun har ikke nok tid til å praktisere tilpasset opplæring. Hun synes lærebøkene burde vært mer differensierte. Vi kan da se at hun etterlyser en differensiert tilpasning og ikke en differensiert opplæring (Dale & Wærness, 2006) som jeg har nevnt tidligere i studiet. Dette vil være en ytre differensiering (Klafki, 2001) som ikke tar hensyn til fellesskapet. I tillegg sier hun at hun vet mye om tilpasset opplæring på det generelle plan, men når det kommer til å hjelpe elever med enkelte vansker som for eksempel dysleksi så føler hun at hun kommer helt til kort. Hun kunne tenke seg å vite mer om tilrettelegging innenfor engelskfaget, i tillegg føler hun ikke at hun behersker grammatikken i engelsk så godt.

Jeg tror at dersom en skal kunne være god til å tilpasse opplæringen til de ulike elevene er det svært viktig at faglæreren er stødig og behersker faget sitt svært godt. Først da kan en se mulighetene for å lære de ulike temaene på ulike måter. Er en usikker vil en ikke klare dette.

5.2 Analyse og drøfting av tilpasset opplæring

Jeg har i dette studiet forsøkt å finne ut hvordan lærerne på tre ulike skoler forstår begrepet tilpasset opplæring og bruken av den i engelskundervisningen. I dette

kapittelet vil jeg analysere mine funn, og for å hjelpe meg i analysen har jeg valgt å dele kapitlene opp i de sju kategoriene som Dale og Wærness (2006) mener skal til for å få en god tilpasset opplæring. I tillegg til disse sju kategoriene vil jeg også se på tilpasset opplæring i forhold til engelskfaget, differensiering og fellesskapet.

5.2.1 Tilpasset opplæring og engelskfaget

Engelskfaget i forhold til andre fag

Et av spørsmålene jeg stilte lærerne var om de synes det er vanskeligere å få til en tilpasset opplæring i engelskfaget i forhold til andre fag. Der svarte Eva:

Nei eg veit ikkje eg, eg føle vel det at når vi er to, som regel to lærarar tilgjengelig, så vi kan organisere det litt etter kva vi held på med. Det er klart det er ein kjempe stor utfordring, men eg syns ikkje det er vanskeligare enn andre fag. Det er jo klart det at det er elevbar som du lure på om du skulle ha hatt, helst hatt heile dagen sammen med dei slik at du kunne hjelpt dei å komme i gang med skrivinga og vist dei, hatt meir tid til å tilrettelegge, men det blir jo vanskelig med begrensa tid.

Mens Line hadde denne oppfatningen:

Ja det er vanskeligere sammenlikna med dei andre faga eg har, musikk og kunst og håndverk er på ein måte ikkje så aktuelt føle eg fordi der er det jo meir praktiske ting som begrensa seg sjølv. For eksempel i forhold til rle så tykkje eg det er vanskelegare i engelsk og norsk enn det er i rle. Og det er fordi der er det på ein måte mykje meir konkrete ting, altså det er meir fakta og gjengiving av fakta og litt drøfting og vurdering sant, så det gjere det lettare å sjå kva som er lett og vanskelig på ein måte. Fordi det er det eg føle både i norsk og engelsk at det er voldsomt store fag og det er voldsomt mange områder dei skal innom og det er på ein måte...dei skal ha fakta om land og det er grammatikk og det er litteratur. Også er dei flinke på forskjellige områder sant, så det tykkje eg er vanskeleg. Å finne kva slags nivå dei er på, på alle dei forskjellige tinga, også har du den muntlege biten i tillegg på ein måte.

Tilleggsspørsmål: Syns du det er vanskeligere å få til tilpasset opplæring i engelsk i forhold til norsk?

Ja egentleg, og det går jo litt på at du får jo den ekstra biten med det at det er eit framandspråk, og med det norske så slepp ein å tenkje så mykje på den biten sant, du har jo selvfølgelig ordforråd der òg, men det kjem mykje meir

naturleg sant, så da kan ein tenkje mykje meir på akkurat dette her med måten ein ordlegge seg på. Mens i engelsk så har ein den ballasten med seg at det er eit framandspråk og at mange slit.

Randi svarte at:

Den største utfordringen er vel at sånn som i norsk og matte og naturfag og alt det, så har dei jo fortsatt eit norsk språk. Så det med språket er ein utfordring. Eg snakkar berre engelsk med dei. Dei er ikkje så flinke til å prøve å snakke engelsk tilbake. Nokre må eg oversette til norsk med. Eg trur ikkje at det er slik at dei ikkje tør å snakke engelsk, men at dei rett og slett har for lite vokabular til å kunne utrykke seg på engelsk slik dei ynskjer det. Også syns dei kanskje ikkje at det er så viktig. Dei jobbar kun berre når eg sit over dei, med ein gang eg går til nokre andre så er det stopp. Det fins ikke sjølvdriv. Eg kunne faktisk tenkt meg å hatt nivådeling i klassen. Spesielt i engelskfaget. Da trur eg at alle hadde fått bedre utbytte. Ein kunne delt dei i tre. Ei gruppe der ein har dei som er så svake at dei skal berre lære seg ord, setningar og andre oppbygningar. Mens den neste gruppa er det dei som kan klare å følge boka men ikkje noko særleg utifrå det. Også dei flinke som treng ekstra utfordringar for å løfte seg til eit enda høgare nivå.

Eg er ikkje så glad i gruppearbeid, men satsar mest på "speech" i timane mine. Dei har ulike framføringar for eksempel, der alle deltek. Eg differensierar kva dei skal legge fram alt etter ferdigheiter. Slik som no hadde me akkurat ein framføring om nyheitene. Eg tykkje det er viktig at me lære dei å tolerera at me er ulike, i stadenfor at alle skal vera ein eller eitt. Einskapsskulen finns ikkje, syns eg.

Her kommer det frem litt ulike svar. Eva synes ikke det er vanskeligere å få til tilpasset opplæring i engelskfaget i forhold til andre fag. Mens Line og Randi synes det er vanskeligere. Eva sier at det med å ha nok tid er det essensielle i å kunne tilpasse opplæringen. Line synes at det er så mye å ta hensyn til i engelskfaget, at det er vanskeligere å finne ut hvilket nivå elevene befinner seg på og i tillegg ta hensyn til den muntlige biten. Det at det er språk nummer to for eleven gjør det vanskeligere synes Line. Randi sier også at dette med at det er elevens andrespråk som gir den ekstra utfordringen i forhold til andre fag. Hun sier at hun sliter med å få elevene til å snakke engelsk, ikke på grunn av at de ikke tør, men rett og slett fordi deres vokabular er for dårlig. Jeg hører fra mine informanter at de sliter med at elevene er så dårlige i engelsk når de begynner på ungdomsskolen. De er ikke kommet på det nivået de skal ligge på, i forhold til det klassetrinnet de er i. Som igjen peker tilbake på tidligere læring. Hvis vi ser på noen av de teoriene jeg var inne på under tilpasset

opplæring innenfor engelskfaget, så må elevene lese mye for å bli flinke i engelsk. Krashen (1984) sier at gjennom omfattende lesing vil elevene tilegne seg mer språkressurser og også en mer positiv holdning til språket de lærer. Jeg tror at den eneste løsningen for disse elevene er at de må lese minst en halvtime hver dag for å kunne forbedre sitt vokabular som igjen gjenspeiler både det verbale og det skriftlige arbeidet til eleven. De må da lese noe av egen fri vilje, det gir best resultater, bøkene må også være litt for lette (Krashen & Grabe, ref. i Husabø, 2007).

Randi nevner i tillegg at hun sliter med å motivere elevene til å arbeide, og hun sier at hun ønsker at klassen burde vært nivådifferensiert. Hvis vi ser tilbake på teoriene tidligere i studiet kan vi se at det diskuteres om de individuelle arbeidsplanene fører til at elevene blir svakere kollektivt forpliktet. Som igjen kan føre til at deres motivasjon for å delta i samtaler og diskusjoner i klassen svekkes (Klette, 2007). Dette er interessant i forhold til alle de tre informantene som alle bruker individuelle arbeidsplaner, sliter med å få elevene til å snakke engelsk i timene. At Randi ønsker nivådifferensiering av klassen, strider imot teoriene om fellesskapet og at elevene lærer av hverandre. Klafki (2001) sier at gruppeinndelinger basert på elevens forutsetninger ikke skal være langvarige. Dette for å kunne ta vare på fellesskapet og dens verdier. Eleven må føle en tilhørighet til fellesskapet, dette vil styrke selvverden som vi var inne på i teoridelen. Motivasjon er ofte forbundet med mestring og opplevelsen av suksess, som igjen henger sammen med selvverdet (Bachmann & Haug, 2007). Det er i fellesskapet at elevene føler seg likeverdige, og det er i fellesskapet at elevene skal bli likeverdige (Dysthe, 1996). Randi synes at de sterke skal ikke lide under at de må lære de svake. Da må en huske på at det er når en lærer bort noe at ting virkelig setter seg. Elevene har etter min mening alt å tape på å bli satt i nivådifferensierte grupper. Når det er sagt, må en selvfølgelig se på hvor store forskjeller det er mellom sterk og svak, og at kanskje en må passe på å dele slik at alle kan tjene på det. Fortalt i detaljer, en som ligger på en 3'er hjelper en som ligger på en 2'er, og en som ligger på en 5'er hjelper en som ligger på en 4'er for eksempel, slik at spranget ikke blir så stort. Det at Randi satser mye på muntlige aktiviteter og at hun synes det er viktig at elevene tolererer at vi alle er ulike, er helt i tråd med

teoriene jeg har fremsatt tidligere og med Husabø (2007) sin Sogndalsmetode; at den kommunikative tilnærmingen skal gå foran andre tilnærminger, i et klasserom med lavt stressnivå. Randi avslutter med å si at hun ikke tror *einskapsskulen* finnes. Jeg er litt usikker på om hun vet hva som legges i begrepet eller om hun på hennes skole ikke har fått det til. Men dette er det jo viktig å jobbe mot, at alle skal få likeverdig og tilpasset opplæring. Ikke minst er dette svært viktig med tanke på elevens selvverd og at det skal styrke selvverden (Bachmann & Haug, 2007).

Utfordringer ved tilpasset opplæring i engelskfaget

Når jeg spør lærerne om det er spesielle utfordringer i engelskfaget når det gjelder tilpasset opplæring svarer Eva:

Ja det eg streva mest med med mine elevar det er ikkje det muntlege for det syns eg fungera fint, for eg tenke at det er ikkje så farleg, og alle er ikkje nødt til å snakke høgt i klassen, det er ikkje det dei treng mest her i verden, det er å lære seg å kommunisere og lære å uttrykke seg. Og da har vi forskjellige ting vi gjere med alle, dei gløyme nesten at dei snakka engelsk, leikprega ting som funka fint. Men så når dei skal sette seg å skrive, for vi jobba jo med mappe tekstar, og det er ein to tre stykker som skrive slik tre-fire linjer, og da får dei både elevrespons og lærarrespons...og dei får ikkje innholdet...dei får ikkje til ein tekst, meir enn ein sånn mini tekst, og det syns eg er det vanskeligaste. Korleis skal eg få dei til å skrive tekstar. For eg har ikkje nok tid til å hjelpe dei, eller mangla ideer eller eg veit no søren.

Line svarer:

Eg kjem egentleg ikkje på noko heilt konkret akkurat no, men det er det må å få med alle dimensjonane i faget tykkje eg er vanskeleg. Og at det er ein måloppnåing at dei skal kunne ordlegge seg og at dei skal kunne skrive rett, og dei skal ha ein disposisjon, og dei skal innanfor ein sjanger og alt, og det er kanskje for at det er eit språkfag generelt, og eg veit ikkje fordi om at det er engelsk. Nei eg er ikkje heilt sikkert.

Randi svarer:

Det må vera dette med motivasjonen, og å få dei til å snakke meir engelsk. Eg tykkje det hadde vore bedre å delt dei opp etter nivå.

Eva sier at hun ikke synes det er det muntlige som er den største utfordringen for å få til tilpasset opplæring i engelskfaget, men å få elevene til å bli flinkere til å skrive

tekster. Igjen ser vi at mangel på tilpassing av undervisningen forklares med at læreren ikke har nok tid til å hjelpe elevene. Eva føler ikke hun strekker til tidsmessig. Som i forrige kapittel vil jeg understreke hvor viktig det er at elevene leser mye engelsk. På denne måten får de et større vokabular, og det vil igjen gjenspeile seg i evnen til å skrive tekster (Krashen, 1984). Line synes både det muntlige og det skriftlige er en utfordring, men spesifiserer ikke hvilke områder innenfor dette som er utfordrende, annet enn at det er så mange aspekt elevene skal kunne innenfor faget, og at det derfor blir vanskelig å tilpasse. Randi synes at det er motivasjonen som er den største utfordringen, og i tillegg få elevene til å snakke mer engelsk. Disse to punktene går hånd i hånd, for føler ikke eleven mestring i faget så mister eleven motivasjonen (Dale & Wærness, 2006). Her har det kommet fram tidligere i innsamlet data, at elevene er så svake at de ikke har vokabular nok til å føre en samtale på engelsk. Igjen må jeg understreke at å lese autentiske engelske tekster, som gjerne er litt for lette i begynnelsen slik at elevene ikke mister motet, kan være en kilde til motivasjon for engelskfaget, selv for svake elever. Som Krashen (ref. i Husabø, 2007) sier, det skal ikke være "*no Pain no gain*". Randi kommer igjen med innspillet om at hun skulle ønske nivådifferensiering av klassen. Dette har jeg drøftet tidligere i kapittelet.

Vi kan se at alle informantene opplever utfordringer med å få til tilpasset opplæring innenfor engelskfaget. Noen ser utfordringer i det muntlige, mens andre ser utfordringer i det skriftlige. Begge disse utfordringene kan løses ved å bruke *extensive reading*. *Extensive reading* innebærer at elevene skal lese så mye som mulig, både i klasserommet og utenfor klasserommet. De bør ha et vidt spekter av bøker å velge mellom som kan trigge leselysten. Dersom en bok begynner å bli uinteressant, bytter eleven bok. Boken må være av interesse for eleven. Lesing gir belønning i seg selv og en trenger ikke nødvendigvis å følge opp med etteraktiviteter. Lesemateriellet må ha vokabular og grammatikk som passer til elevens mestringsnivå. En må prøve å unngå utstrakt bruk av ordbøker fordi det stopper flyten i lesingen. Læreren fungerer som en rollemodell som understreker hva elevene oppnår ved å lese (Krashen, 1984).

5.2.2 Elevens læreforutsetninger og evner

Alle elever har et læringspotensial, men de trenger ikke å være like hos ulike elever. Det er opp til lærerne å finne ut hvordan de ulike elevene lærer best og hvilke evner de har. Dette er essensielt for å få til tilpasset opplæring. For å finne ut elevens forutsetninger og evner må læreren kartlegge eleven (Vygotsky, ref. i Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Eva sier følgende om kartleggingen på hennes skole:

I engelskfaget har vi ein liten test i byrjinga, der vi ser kva dei kan av grammatikk, tekstforståing og skriftelege ferdigheitar. Og då får vi ein viss peikepinn på kor dei ligg. Men eg føle ein ser det ganske fort når ein har dei i klassen, kanskje berre tre veker, så veit eg kor dei ligg. Ja kanskje ikkje muntleg, men da syns eg det er viktig å ha dei i grupper slik at dei skal slipp å sitte å utlevere seg til klassa.

Men no skal me byrje å innføre noko som heite kartleggeren på alle trinn. Det bør bli bra, for da skal dei svare på ein del spørsmål på nettet. Ja det blir jo ikkje muntleg da, berre skrifleg. Også får du ut ein profil der du ser kva dei streva mest med. Også ligg det materialet og oppgåver på nettet som dei kan jobbe ekstra med, eller avtale med foreldra gjerne at dei jobba ekstra med det. (Grieg Multimedia)

Dette vil jo kunne forenkla tilpassa opplæring på ein måte og, der elevane kan fordjupe seg i sine eksakte problemområder. Spørsmålet er kor tid skal ein få til alt. Ein kunne jo laga masse materiell og sendt med dei heim. Men samtidig er dei kanskje ikkje særleg motiverte å arbeide heime dei som streva mest.

Line sier:

Det finns ikkje noko system som eg veit. Eg snakka med ho som var her før. Eg prøvde egentleg berre å snakke med dei, også fekk eg dei til å skrive ein tekst også berre observerte eg dei. Eg trur ikkje det finns noko system eller noko slikt på engelsk. Vanskeleg å kartlegge dei tidleg, fordi alle kan litt engelsk.

Randi sier at de har:

Evalueringar kvart kvartal. Der det er mistankar om noko så koblar me inn PPT. Fyrste er i september, også ein ny ein i mars. Me har ingen grammatikk kartleggingsprøve. Det burde ha vore grammatikk kartlegging og muntleg kartlegging kvart år.

Vi ser at de ulike skolene har ulike kartleggingsprosedyrer. Ved Fjordane skole kan Eva fortelle om en tydelig kartlegging av den skriftlige engelsken innen få uker. Den

skal i tillegg bli enda bedre med det nye Grieg Multimedia som de skal begynne å bruke. Videre kartlegger hun den muntlige engelsken ved å sette elevene i små grupper for å ufarliggjøre deltakelsen. Ved Skogen skole kan Line fortelle at de ikke har noen form for kartlegging. Jeg kan da forstå at det er fryktelig vanskelig å få tilpasset opplæringen når en ikke vet hvor elevene befinner seg. Ved Bukta skole sier Randi at de har evalueringer hvert kvartal, men det finnes ingen grammatisk eller muntlig kartleggingstest ved skolen. Bukta skole har altså samme utgangspunkt som Skogen skole; ingen planlagt eller systematisk kartlegging. Igjen samme ståpunkt som Skogen skole. Hvis vi i lys av teoriene tidligere i studiet ser på hvordan man skal få til tilpasset opplæring i praksis, kan vi gå tilbake til Vygotskys teorier om å finne eleven der den er, for at eleven i hele tatt skal kunne mestre. Dersom ikke eleven føler mestring er ikke opplæringen tilpasset (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Det går ikke an å få til tilpasset opplæring uten en grundig kartlegging. Vi ser at både Bukta og Skogen skoler har forbedringspotensiale på dette området.

Hvordan lærer elevene best?

Bukta skole har jobbet en del med læringsstiler og studieteknikk, og har funnet en interessant måte å la elevene få prøve ut forskjellige måter å tilegne seg lærestoff på. Arbeidet med læringsstiler har ikke skolen fått satt skikkelig i gang enda. Randi sier:

Me har hatt mykje om lærestilanalyse, dei auditive, kinetiske og alt det der. Me har sjølv testa oss, alle lærarane. Me fann jo då ut at me legg opp undervisningen vår slik me ynskjer å få den sjølv. Det me skulle vere obs på då i etterkant var at me skulle i løpet av ein klassetime nå dei som lyttar, dei som skriv og dei som må faktisk gjera noko og dei som gjere gjennom å hoppe og spretta litt.

Me har og ein perm med måtar å jobbe med nytt lærestoff på, spiralnotat og to – kolonne skjema, tenkekart og tegnekart og masse sånt. Og den er lagt opp til at dei i fyrste klassen skal lære ein metode også i andre, tredje og fjerde skal dei lære ein anna osv. Og i ungdomsskulen skal dei variere å bruke dei forskjellige. På denne måten lære me dei studieteknikk.

Dette er i tråd med utsagn i teoridelen min tidligere i studiet, der Dale og Wærness (2006: s.211) sa at *En kjerne i tilpasset opplæring er nettopp å utvikle elevenes*

læringsstrategier slik at elevene kan foreta utfordrende valg. Bukta skole var den eneste skolen som nevnte noe om dette da jeg intervjuet dem.

5.2.3 Læreplanmål og arbeidsplaner

Arbeidsplaner kan fungere som et redskap for tilpasset opplæring, og dersom eleven selv er med på å lage planen kan han etter hvert utvikle en bevissthet om hvordan han lærer best. Ved Fjordane skole sier Eva:

Vi har jobba med kompetansemål utifrå kunnskapsløftet, det er vel eit år sidan me byrja å jobbe med det. Der skulle vi fordele emne på trinn, for det er jo felles mål for heile ungdomsskulen. Så det har vi...begynte vel å jobbe med det i lag med barneskulane og vidaregåande. Hadde sånn felles gruppe der vi skulle gå gjennom og sjå på, bli kjent med og bli enige om emne og korleis ein skulle fordele dei. Og seinare har vi vel hatt litt kurs med ei ifrå, ja universitetet i Oslo trur eg, som skulle hjelpe oss litt i gong med å finne delmål og kjennetegn på måloppnåing og sånn. Låg og høg og middels. Så vi hadde nok nokre ordentlige kursdagar, men det var for å komme i gang. Og vi har no nå fått beskjed om at vi sit i faggrupper der vi skal vere ferdig, eller i vertfall vere komne godt i gang til sommaren da, så vi har hatt nokre møter, men eg veit nok ikkje kor mange det er som egentlig har begynt og fått tid til å gjere så mykje meir med det.

Det er noko vi gjere som går, men det gjer vi i alle fag. Så vi føler er ganske vellykka for mange men slett ikkje for alle. Og det er at vi har ein arbeidsplan, eller 14 dagers plan, og der skriv vi inn kva fagstoff dei skal jobbe med i forhold til lærebøker og kva emne, og mål for perioden. Også litt konkret kva dei kan jobbe med, om det er arbeidsark eller om det er på nettet eller ja ulike ting. Også får dei ulike læringsstrategiar eller arbeidsmetodar, forslag til det. Også kan dei velge sjølv utover korleis dei vil tilegne seg stoffet. Slik at det er sånt som vi har jobba med frå dei byrja i åttande. At dei kan finne sin eigen måte å lære best på. Og det skriv dei inn i si arbeidsbok inn i kladdeboka si, der laga dei sin eigen plan, der dei velge ut den måten dei sjølv ønska å tilegne seg stoffet på. Sånn at alle er ikkje nødt til å for eksempel svare på tjue spørsmål ifrå ein tekst eller... dei kan lage tankekart eller lignande. Det føler vi er det som kjem nærmast tilpassa opplæring.

Ved Skogen skole sier Line:

Det som ofte kan vere vanskelig i klassane er at elevane ikkje vil skilje seg ut. Det gjeld spesielt dei svake elevane, dei vil ikkje ha enklare oppgåver. Eller dei vil ikkje ha annleis oppg enn dei andre. Så eg må prøve å skjule at eg gir tilbud om lettare oppg. Det er problem med dei sterke elevane og, at dei ikkje

gidd å strekke seg, dei legge seg på enkle oppgaver. Det er utfordringen på elevanes side angående planane. Ellers er det med at når me lagar planar så prøvar me å laga, på mitt trinn i alle fall, spor ein, spor to og spor tre, der dei er differensierte. Det tar selyfølgelig lengre tid, men det er ikkje så vanskelig når ein har komme inn i det. Det er litt med det og, at når ein har fått trening i det, kva er ei lettare oppgåve, at ein ikkje berre gir færre oppgaver, at ein kanskje gir dei litt annleis oppgaver, slik at når ein får litt trening i det da så er det lettare å laga dei og.

Ved Bukta skole sier Randi:

Eg har nivå ein og nivå to på planane mine. Eg seier til dei at dersom du ikkje får beskjed om anna så skal du jobbe på nivå to. Nivå ein er for det fyrste mindre mengde og kanskje litt annleis. For eksempel at dei skal lese gjennom teksten men istadenfor å løyse oppgåvene som høyrer til teksten så lagar dei seg berre eit tankekart. På prøvane får dei avkrysning, me prøvde oss på Blooms taksonomi, sjølv om det ikkje er heilt slik så føl me noko av det. Slik at max karakter dei kan oppnå på trinn ein er karakteren 3, men det er dei inneforstått med. I tillegg har me og laga oss ein lokal læreplan der me har satt opp aktivitetar som skal nås av alle.

Vi ser at Fjordane skole har arbeidet med å nivådifferensiere læreplanmålene sine, i tillegg bruker de fjorten dagers arbeidsplaner i faget. På arbeidplanen fører elevene inn hvilket fagstoff de skal jobbe med, og hvilke mål de har for perioden. Så får elevene tips om ulike læringsstrategier eller arbeidsmetoder de kan bruke for å nå målene. Ved Skogen skole sier Line at elevene ikke vil skille seg ut. De som trenger ekstra hjelp ønsker ikke å vise dette ved å få enklere oppgaver eller oppgaver med mindre omfang. I tillegg gir hun uttrykk for at det er vanskelig å motivere de sterke elevene til å strekke seg enda lengre. Ved Skogen skole bruker de nivådifferensierte planer. Det samme gjelder for Bukta skole, bare at de har kun to nivå. Jeg tror det er viktig at elevene er med på å lage sine egne planer slik de gjør ved Fjordane skole. På denne måten blir eleven mer bevisstgjort på egen læring, og de målene som skal nås. I tillegg må en passe på at arbeidsplanene ikke differensierer på en måte som skader fellesskapet. Som nevnt tidligere i analysen og teoridelen, kan planene føre til at motivasjonen for å delta i samtaler og diskusjoner i klassen blir svekket (Klette, 2007). Vi må også huske på at bruk av arbeidsplaner for å oppnå en tilpasset opplæring i følge Haug (2007) være en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring.

5.2.4 Nivå og tempo

Alle skolene jobber med planer med ulike nivå. Enten arbeider elevene på det nivået de ønsker, eller så sier læreren hvilket nivå eleven skal arbeide på. Elevene jobber i ulikt tempo. Dette kan være en ulempe når det skal kombineres med fellesundervisning.

dersom utgangspunktet er at de evner og talenter elevene har skal stimulere til ytterligere vekst, vil differensieringen føre til at elevene vokser og modnes i forskjellige retninger...elever som over lengre tid arbeider med ulikt tempo, vil skille lag i så stor grad at en kan si at de befinner seg på helt forskjellige faglige nivåer (Dale, Wærness & Lindvig, 2005, s 27-28).

Det er veldig viktig at en ikke glemmer fellesskapet innenfor kategorien nivå og tempo. Her er det viktig å få til en gyllen middelvei; elevene får jobbe i sitt eget tempo på sitt nivå, men arbeidet må likevel kunne både bære frukter av og for fellesskapet. Informantene i denne studien møter ulike utfordringer i forhold til nivåtilpassing og hensynet til fellesskapet. Jeg drøfter dette under kapittelet om differensiering og fellesskapet.

5.2.5 Organisering av skolehverdagen

Organisering av skolehverdagen dreier seg mye om tid. Vi har til nå sett at tid er noe alle informantene kunne tenkt seg mer av hvis de skal få tilpasset undervisningen slik de ønsker. En annen dimensjon av organiseringsutfordringene kan være utfordringer med hensyn til gruppesammensetninger og den praktiske gjennomføringen av undervisningsøktene. Det er ikke alltid at den en har tenkt å gjennomføre fungerer i praksis. Spørsmålet jeg valgte å stille her var derfor utfordringene en møter mellom teori og praksis.

Eva sier:

Nei eg har jo hatt elevar som ein føle at uansett kva du seie eller kva nivå du legge det på og kva du forventa og legge til rette og sånn, så har nokon bestemt seg for at eg kan ikkje engelsk og eg kjem ikkje til å lære det, og da er det vanskelig. Men dei fleste kjem etterkvart, i løpet av tre år i alle fall. Når du

får lov til å ha dei i tre år så bruka det som regel å komme seg. Det største problemet er at ein ikkje har nok tid til den enkelte.

Line sier:

Oppfølgingen uten tvil, viss eg føle at eg har plassert den eleven på det nivået også klare å følge opp. Er det noko utvikling eller kanskje burde denne her fått litt vanskelegare no. Det føle eg forsvinne heilt. Fordi ein legge mykje i at ein skal prøve å plassere dei, men målet er nå forhåpentligvis at dei skal prøve å utvikle seg og bli flinkare. Eg føle nesten at når ein endeleg har klart å kartlagt elevane og plassert dei i sine "båser" så blir dei der. I all fall så klara eg ikkje heilt å følge dei opp. Selvfølgelig har ein jo testar, så ein ser jo om dei har blitt flinkare. Og dei skal jo ha ansvar sjølve og til å velge det trinnet dei føle dei beherska. Det er få som på ein måte ser på trinn tre og tenke, kan eg kanskje gjere desse oppgåvene. Dei legg seg på nivå ein eller to og blir der. Så der er ein utfordring.

Randi sier:

Eg føler eg mistar timar. Ting eg har planlagt som eg ikkje får tid til å gjennomføre pga div ting som teater framvisning m.m. Også er det ting som ein har planlagt som ikkje går heilt slik som ein hadde tenkt. Eller kanskje er hjelpelæraren vekke fordi nokon trengte vikar. Slik at tida er ein ressurs som ... ja den tippa heile lasset. Ja også tida eg treng til å laga til opplegg. Eg trur me kunne gjort mykje meir for elevane våre. Men me har ikkje ressursar nok. Verken av tid eller personell.

Eva sier her at hun møter utfordringer som umotiverte elever. Hun har organisert, nivådifferensiert og lagt til rette på best mulig måte, men opplever at eleven ikke vil lære noe som helst. Kanskje er det Evas iherdige forsøk på å tilpasse undervisningen i nivåer på bekostning av fellesskapet, som gjør at eleven mister all selvverd og dermed også motivasjonen til å lære (Bachmann & Haug, 2007). Line sier at hun har problemer med oppfølgingen av elevene; når hun endelig har klart å kartlegge dem så forblir de på stedet hvil. Hun klarer ikke å få elevene til å strekke seg enda lengre. Randi sier at hennes utfordring er at hun ikke får tid til å gjennomføre alt hun har planlagt fordi hun mister så mange timer til andre skoleaktiviteter. I tillegg kan det være ting hun har planlagt som ikke går som hun hadde tenkt. Vi ser igjen at det største problemet lærerne oppgir i forhold til organisering av opplæringen, er tiden. Det er ikke nok ressurser, hverken av tid eller personell.

5.2.6 Læringsarena og læremidler

Dale & Wærness (2006) skriver at det er viktig for differensieringen å ha tilgang til ulike læringsarenaer, som lesesal, datalab, bibliotek, grupperom etc. Dette er for at elevens kompetanse skal utvikles, og det er viktig at elevene forstår at evnene og læreforutsetningene deres må sees i relasjon til arbeidsfellesskapet som eleven befinner seg i. Evner og læreforutsetninger er i høyeste grad et sosialt produkt. Derfor er det viktig at man i planleggingsfasen tar hensyn til fellesskapet når man skal bruke ulike læremidler og læringsarenaer. Dette er i tråd med sosiokulturelle teoriene om at læring er distribuert og mediert (Dysthe, 2001). Tar en ikke hensyn til fellesskapet kan tilpasset opplæring skape segregering og stigmatisering (Nilsen, ref. i Bachmann & Haug, 2006).

Eva fortalte om det nye kartleggingssystemet de skulle ta i bruk på hennes skole, Grieg Multimedia. Her blir elevene kartlagt og får mulighet til å jobbe med sine utviklingsområder. Læreren kan da bruke disse opplysningene også i en fellesundervisning der elevene kan hjelpe hverandre. I neste kapittel vil vi se at alle informantene tar i bruk ulike aktiviteter som læremidler innenfor den muntlige delen i engelskfaget. Når det kommer til lærebøker og lesebøker er det kun Randi som har anskaffet differensierte. Hun sier: *”Det me har gjort er at me har skaffa oss lesebøker til dei ulike nivåa. Samme bøkene berre på ulike nivå. I tillegg er fagbøkene eg brukar i engelsk nivådifferensiert, så da vel elevane sjølv kva oppgåver dei legg seg på”*. Det kom ikke fram om det var et utvalg av lesebøker, som er i tråd med Krashen (1984) sine teorier om at elevene skal ha et stort utvalg lesebøker å velge mellom, så de får muligheten til å finne bøker de har lyst til å lese.

5.2.7 Arbeidsmåter og arbeidsmetoder

Klafki (2001) sier som nevnt tidligere at alle elevene ikke klarer å nå de samme målene. Enkelte elever vil bare klare deler av dem. For å få så mange som mulig til å klare målene, er det essensielt at metodene og midlene varieres. Om en arbeidsmetode fungerte godt i en sammenheng, så er det ikke sikkert at den samme

arbeidsmetoden fungerer like godt i en annen sammenheng. Lærere må lære seg til å være fleksible når det kommer til bruk av arbeidsformer. Dette krever at læreren har god kjennskap til stoffet, kan bruke ulike arbeidsmetoder og i tillegg ha kjennskap til elevens forutsetninger.

Dale & Wærness (2007) sier at det er viktig at elevene er involverte i læringsaktiviteter der ulike arbeidsmåter og arbeidsmetoder tas i bruk. At de via ulike arbeidsmåter og arbeidsmetoder utvikler grunnleggende ferdigheter som en del av sin fagkompetanse.

Elevene bør bevisstgjøres for hvilken arbeidsmetode som passer dem. Som vi så over innførte Bukta skole ulike arbeidsmetoder allerede fra første klasse. Elevene lærte en ny arbeidsmetode hvert år, slik at de på ungdomsskolen kunne reflektere over hvilken som passet dem best. Dette tror jeg er viktig. Jeg merker at mine elever på videregående ikke aner hvilken arbeidsmetode som kan passe dem, og når jeg ber dem være kreative i arbeidsmetoder og planarbeid så er det ikke mye å hente. Det er tydelig at elever må læres opp til å benytte ulike arbeidsmetoder.

Praktisering av tilpasset opplæring i engelskfaget

Når det gjelder praktisering av tilpasset opplæring i engelskfaget sier Eva at:

Ein prøva å bruke metodar som alle kan beherske, altså eg benyttar veldig lite høgtlesing i klassen fordi at det veit eg det er mange som syns er heilt grusomt i den gruppa som eg har no. Men eg har hatt andre grupper der det har gått heilt fint. Men dei eg har no er det nokon som syns det er heilt forferdaleg og da har me mykje meir sånn dere gruppe, der dei lese og jobba i gruppe, og dei prata og er veldig flinke å diskutere med kvarandre i gruppevis. Da deltar alle og da tør alle, og da ser eg at det er på ein måte, eller da blir det tilpassa den gruppa. Da treng eg ikkje gjere noko meir med å tilpasse den noko meir. Også har vi og ein elev som har enkeltvedtak, og der har vi to forskjellige lærarar som er med i dei to timane, og det er ikkje noko god løysing, vi har ikkje fått det til på noko bedre måte. Men den eine timen er det ei som er veldig flink, har lang erfaring med engelskundervisning og da tilbyr vi dei som vil, dei som strevar mest, men vi seier fyrst kva dei skal jobbe med... kva klassen skal gjere og jobbe med. Også seie vi at dei som da, nokre få ikkje meir enn ein fire-fem, med han, enkeltvedtaket i den gruppa da, kan vere med ut og jobbe på ein litt anna måte. Men det varierar kven som er med, litt etter kva vi held på med og kva dei skal gjere i klasserommet.

Line sier:

Planane er ein del av det, at spor ein er det lettaste og spor tre er det vanskeligaste. Ofte legg eg inn på spor tre at dei kanskje kan få presentere leksa muntleg for dei andre, slik at dei flinkaste skal få ein mulighet til å legge fram ting eller bruke muntleg aktivitet. Det gjeld sjølvsagt for dei andre og, men at det kan vere noko ekstra å strekke seg etter, og da prøve eg at det ikkje er så store krav til framlegginga, men berre at dei får ein mulighet til å stå framme. Og så prøva eg å ha til litt muntleg aktivitet i gruppe, som gjere det enklare for dei svakaste å snakka. Da har eg forskjellige grupper, nokre gonger får dei velge sjølve og av og til tek eg kanskje nokre flinke og nokre svake i lag. For det ser eg...det er ein ganske svak engelsk klasse eg har no så da ser eg at dei treng ganske trygge rammer for å tør å seie noko og for å greie å seie noko, fordi dei har eit begrensa ordforråd. Så da hjelpe det i alle fall for dei svake at når dei er kanskje berre fire stykk i gruppa at det er lettare å snakke da.

Jeg spør Line om elevene tør å snakke i hele tatt. Line forteller at de har så lite ordforråd at de ikke klarer å føre en samtale. Noe som igjen gjør at de er enda reddere for å tørre å prøve. Hun sammenligner med tidligere klasser og sier at denne klassen her var kjempesvak og ikke kunne sammenlignes med de klassene hun hadde hatt før. Jeg spør henne om hun har gjort seg noen mening om hvorfor det plutselig kom en klasse som var så svak:

Eg veit ikkje. Men det eg veit er at dei engelsklærarane dei hadde på mellomtrinnet hadde ikkje engelsk som fag. Og det trur nok eg har ein liten samanheng. For det er ikkje så mange engelsklærarar på denne skulen her. Også har rektoren vår denne modellen at me skal vere mest mogleg i ein klasse, så eit alternativ hadde jo vore, at sidan eg har engelsk, å sette meg på engelsk i fleire klassar. Men det er nå eit valg som han har gjort, som er nå positivt for det sosiale, for da blir ein nå betre kjend med den klassen ein er i. Men det kan jo vere eit problem på små skular der ein manglar mange nok folk med dei faga som ein treng.

Elevane mine får ikkje sagt det dei tenkjer, fordi ordforrådet er så lite. Eg er ikkje sikker på kor mykje muntleg aktivitet dei har hatt tidligare, men eg trur kanskje ikkje at det er så mykje, og da i tilfelle har det nok vore framføringar der dei har lest opp frå manus.

Randi sier:

Eg har altså dei gruppene på tolv. Og i kvar av dei gruppene så er det to – tre elevar. Det er vel ingen av dei som har ein rein IOP. Og den som er dårligast

av dei har ikkje IOP i heile tatt. Så no i tiende klasse så har dette blitt så utruleg synleg. Han har surfa gjennom dei andre åra. Men no er det... sånn at dei timane eg har han så har eg med assistent. Det hadde eg egentlig ikkje fått tildelt, men eg spurte om å få støtte. Slik at fyrst så gjennomgår me stoffet i lag, teksten eller det me jobbar med, også går den gruppa enten ut av klasserommet med assistenten, eller sit seg som ei gruppe i klasserommet saman med dei andre og jobbar med heilt andre ting. Ting som dei må jobbe meir med f.eks disposisjonar til stilar osv.

Eva sier at hun i år har elever som ikke tør å snakke engelsk når hele klassen hører på. At de ikke tør kan ha en sammenheng med at de ikke føler seg trygge i klassen. Hvis vi ser på tidligere teorier i studiet rundt dette temaet, kan vi se at det er viktig at det legges til rette for et godt klassemiljø der elevene tør ytre sin mening. Dette er viktig for å i det hele tatt kunne praktisere tilpasset opplæring med hensyn til fellesskapet. Bruk av humor kan virke forløsende i et klassemiljø, ettersom humoren ufarliggjør deltakelse (Håstein & Werner, 2003). Eva har satt elevene i grupper for at elevene skal tørre å snakke og diskutere. Line sier at hun bruker nivådifferensierte planer i praktiseringen av tilpasset opplæring i engelskfaget. Der hun lar elevene som har valgt trinn tre av og til legge fram leksene sine muntlig for resten av klassen. Også hun deler opp elevene i grupper for å skape en trygg ramme slik at elevene tør snakke engelsk med hverandre. Det kommer fram at elevene har dårlig vokabular og at de ikke har hatt faglærere på barneskolen. Line føler at hun har altfor svake elever i forhold til det nivået de burde ligget på. Randi nevner kun de elevene med ekstra behov under praktiseringen av tilpasset opplæring. Dette er litt i strid med det hun nevnte innledningsvis om at en ikke måtte glemme de sterke elevene.

Eksempel på god tilpasset opplæring

Eva fra Fjordane skole hadde et godt eksempel på hvordan hun syntes hun klarte å få til en god tilpasset opplæring der hun greide å treffe både de svake og de sterke elevene.

Eg har eit eksempel der eg brukte eit spel som heile Alias, som har vore veldig inn no det siste året. Der er det ein heil bunke med kort, som er på norsk da, der står det masse ord, det kan vere bok eller kjærlighet eller begrep, verb eller eit eller anna. Også sit du med timeglas, det må vere minst to på lag, den eine trekke eit kort også bestemme dei at dei skal ha ord nr tre på kortet for

eksempel, det er sju eller åtte ord på kvart kort. Også skal den som trekte kortet forklare kva ord det er uten å seie sjølve ordet. Også skal dei andre gjette kva slags ord det er. Det er om å gjere å gjette flest mulige ord før timeglasaset renn ut. Eg lagde berre til, eller... eg skreiv på lappar eg. Eitt ord på ein lapp, og det tok eg ut ifrå teksten som dei jobba med, plukka ut lette og vanskelege begrep på engelsk, også la eg dei på pultane deira, dei kan vere fire eller seks i lag. Eg la dei opp ned, også sa eg no har dykk to min, også trekte dei og skulle forklare ordet til sin partner. Og dei var så ivrig, og viss det var for vanskelig så tok dei berre eit nytt kort. Slik at dei som streva mest kunne jo da for eksempel ta "book" eller noko slikt. Slik at eg visste det var ord som alle kunne greie. Og dette har me gjort mange gonger, og dei er heilt i hundre, og da er det ikkje lov å snakke norsk i heile tatt. Det einaste eg passa på er at viss nokon snakka norsk så skriv eg navnet deira på tavla. Å dette vil dei gjere heile tida. Eg har brukt det i samfunnsfag óg.

Line forteller om sitt eksempel:

Eg har...det einaste eg kom på var eit eksempel frå i fjor, det var ikkje her. Men da hadde eg ein kjempesvak elev, han opna ikkje munnen sin i heile tatt. Også hadde me hatt, eller lest ein ganske lang tekst, "Selfish Giant", også hadde me lyst at dei skulle gjenfortelle den teksten med sine egne ord. I tillegg gav eg dei seks bilder med ein handling som var funne frå læreboka. Heilt kortfatta heilt enkelt, tegneserieaktig. Også satte eg dei i gruppe på fire, og ba dei gjenfortelle historien ved hjelp av dei bildene. Og da fortalte han, da tok han sist, også hadde han høyrte på dei andre, også fortalte han heile handlingen. Da var eg ganske overraska for det fyrste over kor mykje han hadde fått med seg, fordi eg tenkte han forstod mykje mindre enn det han egentlig gjorde og las, og fordi han turte å snakke i heile tatt. Så det var i alle fall ein god erfaring med dette å sitte i gruppe å snakke, og i tillegg det med å ha bilde å støtte seg til...også det som gjer med dei og, sånn som gjenfortelling og at det er vel kanskje generelt i engelskfaget òg at tilpassa opplæring gjere seg jo mykje sjølv og, i eit sånt skriftleg fag, fordi at dei bestemmer jo sjølv kor mykje dei vil seie sant, og kor mykje dei får med seg er jo alt etter kor flinke dei er. Så på ein måte...av og til dette med lengde òg, kor langt dei klara å skrive, og kor godt dei klara å skrive, da differensierar det seg ofte sjølv lett sant. Slik at då...på ein måte overraska det meg litt at han hadde fått med seg meir og han greide å bruke mange fleire ord enn det eg hadde trudd han gjorde. Så det er eitt eksempel.

Jeg spør Line om hun har forsøkt med bilder i år også, og da svarer hun:

Ja det har eg gjort...eh...det gjekk ikkje fullt så bra her inne, dei er litt sånn meir vimsete. Dei er ikkje så flinke til å få slike oppgåver som ikkje er strukturerte, der dei skal sitte å ta seg i sammen å faktisk organisere seg sjølv i grupper. Så der gjekk det ikkje så bra, men det gjekk litt meir på type elevar og type klasse denne her er, men dei får no snakka da i alle fall, og dei får nå på

ein måte brukt muntleg aktivitet, men det er fort det skil over til norsk. Sjølv om eg har undervisningen min kun på engelsk. Og det merka eg spesielt var forskjell frå klassen eg hadde i fjor og denne klassen som eg har i år, at eg fekk mange fleire spørsmål i timane i år, som kva betyr det og kva betyr det. Heilt vanlige ord som dei ikkje skjønner. Voldsomt mykje på begrep som dei ikkje har fått inn, så derfor så er det av og til eg må ta ein heil bolk på norsk når eg har gitt oppgåva for å sjekke at dei har forstått det.

Men eg har av og til ein lek som ikkje nødvendigvis har med oppgåvene å gjere, men berre slik at dei skal få til ein muntleg aktivitet. Men dessverre så blir dette så altfor sjelden. Eg ser jo at dei gongene me gjere det så er det fleire som er med på ein heilt annan måte. Dei svake føle at da er det ikkje så farlig om dei svara feil.

Me har ei nyheitsøkt her på skulen der me ser på nyheitene også snakkar me om dei etterpå. Og det har eg av og til gjort på engelsk, men da syns dei av og til at det er litt dumt.

Eg har og noko som heite 20 spørsmål som eg gjere. Det er slik at eg tenkje på ein ting også skal elevane gjette kva det er ved å spørje spørsmål. Og da byrja eg oftast med dei svake, der det blir enkle spørsmål.

Randi forteller om sitt eksempel:

Eg bruka av og til å leggja inn litt leikar inn i mellom. Og det kan dei jo alle vere med på. Og da er det ofte dei svakaste som er mest engasjerte, da er dei med, da er det liksom ikkje så farleg noko. Her om dagen hadde me fem minutt til rådigheit, og da sa eg at eg trengte ein frivillig. Den personen kom opp til meg. Han satte seg på "the hot seat". Der fekk han ein lapp av meg med eit yrke som er eit av tema me har jobba med. Også skal dei andre stille spørsmål, kva er det slags yrke denne personen har. Den som da gjetta yrket fekk då byte plass med han som sat i "the hot seat".

Ein anna aktivitet: me hadde kviskreleiken i dag. Det syntes dei òg var moro. Da satte me oss alle i ring på golvet. Ellers har me hatt: hangman med gloser. I spy with my little eye... Mordar, der den eine skal blunke. Ein annan aktivitet var at dei fekk ut bilde frå ein nyheitshending: Dei som var sterke nok skulle skrive ei overskrift og skrive kva som hadde hendt. Mens dei svake skreiv kva har skjedd. Kanskje berre stikkord. Slikt lika dei. Litt vekk fra boka. Vere kreative. Me hadde og dukketeater eit år da me hadde om eventyr.

Det er tydelig at alle informantene føler at de har fått til en god tilpasset opplæring når de har brukt ulike leker. Da har de følt at de har klart å motivere alle elevene og at alle sammen er med, svake som sterke. Selvfølgelig er det viktig å leke! Vygotsky skriver at eleven *"is learning by doing"* i en sosial setting (Dysthe, 1996). En kan da

virkelig se viktigheten av fellesskapet og inkludering i en læresammenheng. Når en leker så ufarliggjør en også settingen som igjen fører til at elevene tør mer. Vi har tidligere sett at bruk av humor i klasserommet kan virke forløsende. Når elevene tør mer styrker også dette selvverdet deres; når elevene tør å yte føler de mestring, og mestring er med på å øke motivasjon og selvverdet (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dette blir en positiv læringssirkel. Jeg vil tro at når en utfører slike aktiviteter med jevne mellomrom kan det styrke de andre aktivitetene i klasserommet også, at elevene på sikt tør mer. I tillegg er det viktig at lærerne føler at de får til en god tilpasset opplæring på andre plan enn bare gjennom lek.

Føler elevene at de får en tilpasset opplæring?

Eva sier:

Nei det viser vel disse elevundersøkelsane at dei sjølve er ikkje klar over kva dei sjølve held på med og kva tilbud dei egentlig har. For da svara dei ofte liksom nei på om dei får vere med å lage planar, halvparten svara vel nei. Nei det trur eg ikkje at dei skjønna. Også tenke dei kanskje og at det er dei som er ute i ei lita gruppe som får tilpassa opplæring, at dei blandar begrepet. Men vi brukar det kanskje ikkje så veldig mykje heller i klasserommet. Kanskje litt for lite flinke til å snakke om det slik at foreldre òg er klar over kva som egentlig foregår.

Line sier:

Nei det trur eg egentleg ikkje, der trur eg at dei egentleg ikkje er så opptekne av det. Dei har nok ikkje tenkt over at dei har fått oppgåver der dei skal strekke seg, ofte tenkje dei på det som meirarbeid. Men av og til så seie nokre at, kan eg ikkje gjere meir av desse oppgåvene. Men som regel så er oppgåvene på trinn tre slik at elevane tenke, å nei, det gidd vi ikkje å gjere fordi da blir det berre meir å gjere. Så eg trur no kanskje ikkje at dei...eller det er no kanskje eit problem da at me burde gjort dei meir oppmerksom på at dette er faktisk ein muligheit for at dei kan strekke seg for å komme opp på eit høgre nivå på karakterskalaen, så det trur eg me med fordel kunne ha gjort, ha gjort dei litt meir bevisste.

Randi sier:

Det er heilt sikkert nokon som tenke at dette var jammen kjedeleg. Men så har eg helst dei som føler at ting er vanskelig. Eg håpar no at dei som er sterke og syns at dei får utfordringar nok. Mens dei svakaste tenke nok ikkje så mykje på

det vil eg tru. Dei er meir enn nøgde om dei får sitte ein time uten å gjere noko som helst.

Alle lærerne er entydige i sine svar på spørsmålet om de tror elevene føler at de får en tilpasset opplæring. Ingen tror at elevene føler det. Her bør det ringe noen alarmbjeller. Å bevisstgjøre elevene er essensielt i arbeidet med tilpasset opplæring. Elevene må være klar over sin egen læring. Engh & Høihilder (Bjørnsrud & Nilsen, 2008) sier at de som har kommet lengst i arbeidet med tilpasset opplæring har nettopp brukt dette med elevmedvirkning i undervisningsformene deres. Elevmedvirkning bør settes mer på dagsorden. Jeg tror dessverre det er en del skoler som sluntrer litt unna når det kommer til kravet om elevmedvirkning. I tillegg er det viktig å bevisstgjøre elevene om at det faktisk er elevmedvirkning de holder på med de gangene man gjør det, og forsikre seg om at de har kjennskap til hva de ulike begrepene betyr. Dette fordi elevene får spørsmål om akkurat det i elevundersøkelsene. I denne sammenheng skal det sies at jeg har egne erfaringer med at elever som har vært med på planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen i alle fag, og som i tillegg blitt opplyst om at det er elevmedvirkning de holder på med, svarer på undersøkelser at de ikke har vært borti det.

5.2.8 Vurdering

Vurdering i skolen har flere hensikter. Etter forskriftene skal vurdering blant annet fremme læring og gi grunnlag for tilpasset opplæring. Elevvurdering blir altså da satt sammen med tilpasset opplæring og elevens læringsutbytte. Dale & Wærness (2006) sier at gjennom elevvurdering bygger elevene opp et selvilde og utvikler en identitet som lærende. I tillegg kan vurdering motivere eleven til å yte mer. Vurdering kan også være med på å heve det lave faglige trykket som forskere har sett i flere klasserom. Bachmann & Haug (2006) mener at lave forventninger og et utydelig fellesskap kan øke forskjeller i klasserommene. I tillegg vil det lave trykket i kombinasjon med individualiseringen gjøre de elevene med lite motivasjon enda mindre motiverte. Det er da viktig å komme med tydelige underveisvurderinger til elevene slik at de kan bli motiverte til å yte mer og gjøre et bedre arbeid. Dette kan igjen føre til en bedre sluttarakter og økt motivasjon. En må heller ikke glemme

elevmedvirkning og se verdien av at elevene vurderer sitt eget og hverandres arbeid, dette er også med på å bevisstgjøre elevene om sin egen læring som igjen kan vise utslag i elevens motivasjon.

Alle de intervjuede lærerne bruker mye tid på vurdering, enkelte mer enn andre. Fjordane skole skal til høsten begynne med et nytt vurderingsopplegg i engelsk, der elevene blir kartlagt i det skriftlige arbeidet. De skal kjøre et nettprogram der elevene skal svare på en del spørsmål, og etterpå kommer det fram helt eksakt deres svakheter og hva de bør jobbe mer med. Det finnes da oppgaver elevene kan jobbe med for å forbedre seg på de svake områdene. Så gjenstår det å se om dette kan være med på å forbedre den tilpassede opplæringen. Kan et dataprogram erstatte lærerens og medelevers mediering, og er det sosiokulturelle perspektivet ivaretatt da?

Eva kan fortelle at:

Elevane er veldig bevisst på det at dei får for dårlege tilbakemeldingar. Det får vi ofte høyre i elevundersøkelser. Vi vil ha konkrete tilbakemeldingar, vi får for dårlege tilbakemeldingar om kva vi skal jobbe vidare med. Men om du skrive det opp igjen gong etter gong...dei skjønna det ikkje, du skriv at du må jobbe ekstra med verba dine eller ja det er ganske konkret, men likevel forstår dei det ikkje. Der stoppa det opp. Eg veit ikkje korleis ein kan gjere det bedre. Men eg er spent på den nye Kartleggeren.

Line seier:

Me har noko som heite periodeplanar, dei er delt inn i seks periodar. Tre i fyrste semesteret og tre i andre. Og da skriv me eit periodebrev til foreldra i slutten av den perioden der eg skriv fem seks linjer om kvart fag, korleis dei ligg an og kva dei må jobbe meir med. Det er faktisk ein god måte å komme på ting dei bør ta tak i. Den føle eg er nesten bedre enn samtalen, fordi den er så kort. Det er kjempe mykje arbeid, men eg føle jo at det...grunnen til at det kjem er jo fordi det kreve jo meir og meir dokumentasjon i forhold til klagerett. Eg tykkje egentleg at det er greit, fordi da får eg satt meg ned og vurdert dei, i tillegg til slutt så har eg ein bra vurdering til karakter setting.

Randi seier:

Eg har lagt inn for eksempel stiloppgåver litt jamt. Også litt speech. I det skriftlege så ser eg kanskje om det er dysleksi. Når det kjem til dette med vurdering syns eg det er viktig at me har ein fagseksjon der me har felles element i vurderinga. Slik at det ikkje skal bli urettferdig for elevane.

Eva sier at hun gir gode undervisningsvurderinger, men tilbakemeldingene fra elevene er at vurderingen er dårlig og lite konkret. Eva føler seg rådvill når det kommer til hva hun kunne gjort annerledes. Line kan fortelle om et godt samarbeid med hjemmet der hun sender ut undervisningsvurderinger til foreldrene tre ganger per semester. Da har hun dokumentert hvor eleven står faglig og hva som bør jobbes mer med. Randi etterlyser en fagseksjon på skolen sin som kan jobbe med vurderingsarbeid for å få vurderingen mer rettferdig for alle elevene. Vi kan se at både Eva og Line jobber med vurdering i tråd med teoriene som er framsatt ovenfor, men likevel har de et stykke å gå før vurderingen blir læringsfremmende. Det er essensielt at elevene føler de blir vurdert og kan vurdere seg selv.

5.2.9 Differensiering og fellesskapet

Jeg stilte lærerne to spørsmål under denne kategorien. Det ene dreide seg om hvordan de ser på viktigheten av inkludering og fellesskap i engelskundervisningen, og det andre var hvilke utfordringer en møter når en differensierer i henhold til fellesskapet. Eva svarte:

Vi jobba alltid med samme fagstoffet, sånn som i engelsk så føle eg at det er mest samfunnsfag vi held på med, vi har jo om de ulike deler og plassar i verda, sånn som no held vi på med at dei skal skrive ein tekst om ein utryddingstrua dyreart også skal vi ha ein muntleg framføring av det samme. Alle velge innanfor det området også laga seg eit prosjekt eller eit opplegg på det da. Så vi har alltid felles fagstoff, og det er elevar som har forenkla versjon av dei tekstane som vi da evt jobba med. Så det blir jo fellesskap likevel sjølv om det dei velge er korleis dei tilegna seg stoffet og korleis dei jobba med det.

Her kommer jeg med et tilleggsspørsmål der jeg spør om elevene tør å snakke i sammen på engelsk siden de vegrer seg for å lese høyt i klassen.

Ja det er ikkje alle som er like aktive men det har ikkje så mykje med kven som tør og ikkje, det kan òg vere flinke elevar som plutselig blir stille eller omvendt. Men dei tør alltid å snakke i lag på gruppe. Altså viss ein gir dei oppgåve, som snakk om tigrer i Bengal eller kva det måtte vere, eller kva som skjer i India. Så prata dei på kvar sine grupper når ein gir dei oppgåver der dei skal diskutere ting, så det går fint, så da har du likevel samme, du har lært om det samme, og det syns eg er viktig.

Når jeg spør Eva om det kan være et problem med de differensierte planene hun har i engelsk i henhold til fellesskapet svarer hun:

Ja det kan vere eit problem, fordi i og med at vi har to vekers plan og vi har alle gruppene på samme trinn og samme plan, også har vi kanskje engelsktimane på forskjellige tider, også faller det ut timar i fag, og da er det vanskelig å...du kan ikkje sette inn på planen at du skal ha lest det og det til den og den timen. Da vil vi jo måtte lage kvar sine planar.

Line sier:

Generelt så er det jo viktig at dei føle seg som ei felles gruppe. Eg føle vel ikkje at det er noko viktigare i engelsk enn i nokre andre fag. men det er jo litt på den muntlege aktiviteten og at dei får trening i å snakke i ei større gruppe, eller at dei har ein diskusjon eller at alle greier å bidra, slik at det ikkje alltid blir disse enkelt elevane som sit å svare ofte.

Når jeg spør Line om utfordringene hun møter når hun differensierer i forhold til fellesskapet sier hun:

Det er ein utfordring og det eg ser ofte skjer dessverre er at når dei sit å jobbar med oppgåver og at nokon ikkje er kommen så langt, også er timen snart ferdig, også skulle ein helst ha gått gjennom det, også blir det berre gjort, også er ikkje dei svakaste ferdige for eksempel. Eller at dei kanskje sit med noko anna også har du dette som du skal gjennom som alle må gjere. Dette har eg ingen god løysing på egentlig, fordi eg ser det at ofte blir det litt for dårlig tid inne i timen også er ein av og til nødt til å ta ting felles og både fordi ein skal ha ein diskusjon på det og at ein har gitt litt tid til å førebu seg på førehand og at ein skal diskutere. Og da er ikkje alle komne like langt. Så det er ein utfordring.

Eg følte det når eg gjekk på skule og at ein manglar forslag til korleis ein skal takle dei utfordringane. Alle forstår jo at ein må få ein opplæring tilpassa det nivået ein er på og det er jo heilt logisk. Men det som gjer det så vanskelig er at det er så vanskelig å gjennomføre. Og eg har ikkje noko godt forslag. Men ein må ha ei samlande økt både på førehand og etterhand slik at ein får samla dei og passe på at dei er der dei er. Dei klara ikkje alltid å ta frie tøyler, mange vil ofte at ein skal legge til rette for dei.

Randi ved Bukta skole sier:

Dei har berre to timar engelsk i veka. Hadde det vore fleire timar så kunne ein kanskje delt dei i fyrste økta, deretter samla dei siste økta. Gjort ulike aktivitetar.

Me gjennomgår stykket i lag først også jobbar dei med oppgåver. Dei kjem selvfølgelig ulikt langt med oppgåvene. Men dei siste ti minuttane av timen så seier eg at dei skal fullføre den oppgåva dei jobbar med no, også gjennomgår me oppgåvene på tavla og dei oppgåvene dei ikkje hadde fått gjort må dei fylje ekstra godt med på. Også legg dei fram svara sine. Dei som da ikkje har gjort div oppgåver veks på å gjennomgå oppgåvene saman med dei andre. Da lære dei av dei andre det som dei syntes var vanskelig "å ja var det DET det var". Det er som regel dei flinke som retta opp handa og spør spørsmål. Dei som er svake er ikkje så på hugget med det.

Det er viktig at dei som er svakaske som skal ut i gruppe ikkje får ein assistent. Men at dei får ein pedagog. Ein meget flink faglærer, som klara å bryte ned fagstoffet på ein slik måte at dei svake klara å forstå det. Eg skulle ønska me hadde full nivådeling. Og at faglærer ikkje skal planlegge undervisninga til dei som er ute i grupper.

Jeg spør om ikke hun ser verdien av at de sterke kan være med på å dra de svake opp.

...jo derfor kunne eg tenkt meg ein time med deling og ein time der heile klassen var samla. Men ... dei sterke kan jo godt dra dei opp, men så tenke eg, skal det gå på bekostning av at dei er flinke. Eg meina at viss læraren er sterk og flink så er det han som bør dra dei opp.

Alle informantene sier at de har at felles fagstoff som alle er med på. Utfordringene er at elevene jobber på ulike nivå i ulikt tempo, så når en skal gjennomgå stoffet de har arbeidet med er det flere som kunne trenge mer tid å arbeide på. Dette syns alle er en stor utfordring. Line synes at hun kunne trenge mer opplæring i å takle slike utfordringer, i tillegg til kunnskap om å gjennomføre tilpasset opplæring generelt. Randi sier fortsatt at hun ønsker å nivådifferensiere klassen sin. Jeg vil da referere til læringstrekanten som jeg har vist tidligere i studiet, at elever lærer best ved å lære vekk.

Som nevnt tidligere er hensikten med differensiering at elevens kompetanse skal utvikles, og det er viktig at elevene forstår at evnene og læreforutsetningene deres må sees i relasjon til arbeidsfellesskapet som eleven befinner seg i. Dale og Wærness (2006) laget et viktig skille i begrepet mellom differensiert tilpasning og differensiert opplæring. Differensiert tilpasning viser til tilpasning av undervisningen ut fra elevenes evner og ferdigheter. Dale og Wærness synes det er viktig med en ny forståelse av differensiering, nemlig differensiert opplæring. Denne forståelsen av

differensiering ivaretar fellesskapet og tar ikke kun hensyn til individet som begrepet differensiert tilpasning viser til. Hvis vi går nærmere inn på dette, vil det si at alle skal ha de samme oppgavene og undervisningen, men den skal belyses på ulikt vis slik at elevene får en differensiert tilnærming av stoffet som skal læres. I lys av disse teoriene har alle tre informantene et stykke å gå for at de skal klare å få til en differensiert opplæring og ikke bare en differensiert tilpasning.

5.2.10 Oppsummering

Informantene føler ikke at de har tid nok til å gjennomføre tilpasset opplæring slik de vil. Bjørnsrud & Nilsen (2008) mener at *forskningsresultater tyder på store variasjoner i hvordan tilpasset opplæring gjennomføres, men at hovedtendensen er at tilpasset opplæring gjennomføres i langt mindre grad enn det intensjonene tilsier*. Mine funn er i tråd med dette utsagnet; tilpasset opplæring gjennomføres i langt mindre grad enn det skulle ha vært gjort.

Det kommer fram at Bukta og Skogen skole har en ikke eksisterende rutine for kartlegging av elevene i engelsk. Dette vanskeliggjør praktiseringen av tilpasset opplæring i faget. En må først kartlegge eleven for å kunne hjelpe eleven med å tilpasse undervisningen (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Det er tydelig at informanten med mer erfaring innen skoleverket er den som har best kartleggingsprosedyrer. Kanskje faller dette litt tilbake på det som Line sa om det å være ny og at det er så mye å sette seg inn i rent faglig at de ikke har tid til å tenke på tilpasset opplæring i hele tatt. Vi kan også se sammenhengen med at de to med minst erfaring føler det er vanskeligere å få til tilpasset opplæring i engelskfaget sammenlignet med andre fag. Siden engelsk er elevens andre språk. Informanten med mer erfaring og bedre kartleggingsprosedyrene syntes ikke det var vanskeligere enn i andre fag. Vi kan da tydelig se sammenhengen på at gode kartleggingsprosedyrer gjør det mye enklere å få til en tilpasset opplæring uansett fag.

Hvis vi ser på tilrettelegging av undervisningen så kan vi se at alle informanene har nivådifferensierte arbeidsplaner der elevene får jobbe på sitt nivå i sitt tempo, eller det vil si for en liten stund. De som ikke er kommet like langt med oppgavene når de skal gjennomgå i fellesskap, vil nok alltid føle et visst press på å skynde seg med arbeidsoppgavene.

Det kommer frem hos alle tre informantene at de har relativt svake elever i engelsk i forhold til det nivået lærerne mener de skulle ha ligget på. I tillegg så tør mange av elevene ikke å snakke for hele elevgruppen. Elevene har for lite ordforråd til å kunne føre en samtale. Dette slår også tilbake på motivasjonen for faget. Alle informantene gav eksempler på undervisningsøkter hvor de føler de har fått til en god tilpasset opplæring. Felles for disse var at det var under lek og moro i klasserommet. Dette gjenspeiler teorien om "*learning by doing*" der elevene lærer best i en sosial setting og der meningen oppstår i selve kommunikasjonssituasjonen (Dysthe, 1996).

Informantene oppga at de ikke trodde elevene følte på noe tidspunkt at de hadde fått en tilpasset opplæring i faget. Dersom vi ser på vurderingsarbeidet er det kun Line som føler at hun og elevene har en god vurderingspraksis. Eva føler selv at hun gir gode framovermeldinger men hun mener elevene ikke sitter igjen med den samme følelsen. Når det gjelder differensiering og fellesskapet synes alle informantene at dette er svært vanskelig å få til på en god måte.

6. Avslutning

I dette studiet ønsket jeg å se nærmere på hvordan lærere ved 9.-10. trinn tolket begrepet tilpasset opplæring og hvordan de brukte tilpasset opplæring i engelskundervisningen. Min for forståelse rundt problemstillingen var at det hersker stor usikkerhet rundt praktiseringen av tilpasset opplæring, og at forståelsen rundt begrepet varierer (Bachmann & Haug, 2006). Jeg hadde også en forståelse av at mange lærere tenkte tilpasset opplæring kun som individuell tilpassing, og kanskje glemte fellesskapet når de la til rette for eleven. Jeg ønsket i tillegg å belyse hensynet til fellesskapet som en del av den tilpassede opplæringen. Som et siste punkt var jeg nysgjerrig på om en møtte andre utfordringer innenfor engelskfaget sammenlignet med andre fag når det kom til tilpasset opplæring.

Min hovedproblemstilling i dette studiet har vært: Hvordan forstår lærerne konseptet tilpasset opplæring og hvordan gir forståelsen/tolkningen av konseptet tilpasset opplæring utslag i engelskundervisningen?

6.1 Svar på forskningsspørsmålene

På spørsmålet om hvordan lærerne formulerer sin forståelse av begrepet tilpasset opplæring, kan vi se at alle tre informantene mener at undervisningen bør være tilrettlagt til det nivået eleven ligger på. Det å lære eleven å kjenne er essensielt, i tillegg til å ha en dialog med de foresatte sier en av informantene. To av informantene sier at vi må huske på at tilpasset opplæring gjelder alle elevene, flinke som svake, og de føler begge at det er vanskeligst med de flinke elevene. En av informantene synes tilpasset opplæring som begrep er veldig vanskelig å få tak på. Alle lærerne bruker nivådifferensierte arbeidsplaner og synes dette fungerer som et godt tiltak for å få tilpasset opplæringen. Hvis vi ser på hvordan systemet er for kartlegging av behov hos de ulike skolene, er det kun én av de tre informantene som har et systematisk kartleggingssystem på skolen. De resterende informantene er begge enige om at det burde ha vært et bedre system ved deres skole. Når det gjelder informantenes

mestringsfølelse rundt tilpasset opplæring sier de alle at de føler seg veldig usikre. De vet ikke om det er tilpasset opplæring de driver med, eller om de kunne ha gjort ting annerledes. Når vi da går over til å se på om det er en felles forståelse i kollegiet om hva som ligger i begrepet tilpasset opplæring og hva skolens satsingsområder er, så er det kun én av informantene som sier at personalet har jobbet med å skaffe seg en felles forståelse. Hun gir likevel uttrykk for at det kunne vært jobbet enda mer med begrepet. I tillegg mener hun at de kunne jobbet med ulike metoder for å tilpasse undervisningen innenfor en fagseksjon i engelsk. De andre to informantene synes det hadde vært bedre om skolen hadde hatt en felles forståelse, og klarere rettningslinjer for hvordan de skal få tilpasset undervisningen på best mulig måte. Alle skolene har tilpasset opplæring som et satsingsområde, men de har ikke kommet like langt i arbeidet sitt.

Hvis vi går videre på neste spørsmål som ser på hvilke utfordringer den enkelte lærer møter i engelskundervisningen mellom teori og praksis, sier en av informantene at den største utfordringen er umotiverte elever. Elevene har ikke lyst å lære. Det som er gjennomgående hos alle informantene er mangel på tid. De føler alle at de ikke har tid nok til å gjøre alt de har lyst til. I tillegg føler de ikke at de har tid nok til å gjennomføre tilpasset opplæring annet enn ved de differensierte planene. De opplever at de rett og slett ikke har tid nok til å følge opp elevene sine.

Noe jeg har satt stort fokus på i mitt studie er hensynet til fellesskapet i læringsprosessen. Jeg syntes derfor det var viktig å se om informantene ser viktigheten av inkludering og felleskap, og hvilke utfordringer en møter ved å differensiere for å få til tilpasset opplæring i engelskfaget innenfor fellesskapet. Dette spesielt med tanke på at alle bruker differensierte planer som verktøy for å få til tilpasset opplæring. Jeg har ikke inntrykk av at noen av informantene opplever fellesskapet som en så viktig forutsetning for læring som de vi har sett postulert i teoridelen. Det kan synes som den ene informanten ikke ser verdien av fellesskapet i det hele tatt. Informanten gav gjentatte ganger uttrykk for at hun ønsket å dele klassen opp etter nivå. I mine øyne er dette bekymringsverdig. Alle informantene sier at de har at felles fagstoff som alle er med på. Utfordringene er at elevene jobber på ulike

nivå i ulikt tempo, så når læreren skal gjennomgå stoffet de har arbeidet med, er det flere som kunne trenge mer tid å arbeide på. Dette synes alle informantene er en stor utfordring.

Dersom vi ser på spørsmålet om det er spesielle utfordringer ved tilpasset opplæring i engelskfaget i forhold til andre fag, får vi litt ulike svar fra informantene. Læreren med mest erfaring syntes ikke det var vanskeligere å få til tilpasset opplæring i engelskfaget i forhold til andre fag, mens de to andre som var relativt ferske i faget syntes det var vanskeligere. De syntes at det er så mye å ta hensyn til i engelskfaget, at det er vanskeligere å finne ut hvilket nivå elevene befinner seg på i engelskfaget enn andre fag, og i tillegg er det utfordrende å ta hensyn til den muntlige dimensjonen i faget. Det at engelsk er språk nummer to for eleven gjør det vanskeligere, synes de. Informantene ga også uttrykk for at det er en stor utfordring å få elevene til å være mer aktive muntlig, mye fordi nivået på elevene deres er mye lavere enn det burde være. De har rett og slett for dårlig vokabular. Alle informantene gav meg eksempler på undervisningstimer der de følte de hadde fått til en god tilpasset opplæring, det omhandlet alle lek og moro. Da torde elevene mer, fordi leken ufarliggjorde deltakelsen.

6.2 Mine hovedfunn

Min studie viser, som antatt, at arbeidet med tilpasset opplæring oppleves som frustrerende og vanskelig for mange lærere. Kjell Skogen (Skogen, ref. i Bjørnsrud & Nilsen, 2008, s.147) sier at *fra innovasjonsforskningen vet vi at den viktigste forutsetningen for å gjøre et godt arbeid er at en vet hva en skal gjøre. Med andre ord vil en konkret og felles forståelse, blant lærere, skoleledere og skoleeiere av hva tilpasset opplæring er, være avgjørende for kvaliteten av arbeidet i skolen.* Dette er også noe jeg sitter igjen med etter dette studiet. Å ha en felles forståelse av begrepet tilpasset opplæring på de ulike skolene er avgjørende i arbeidet om å kunne oppnå en realisering av begrepet. I tillegg må det komme fram at en må holde et sterkt fokus på fellesskapet i en hverdag som er stadig mer preget av individuelle og

nivådifferensierte arbeidsplaner. En må ikke glemme verdien av inkludering og fellesskap. *Inkludering handlar om å delta i fellesskapen, tilpassa opplæring har eit trykk på omsynet til den enkelte. Eit stykke på veg kan ein hevde at det som tener det eine omgrepet, kan stå i fare for å vere til skade for det andre* (Bachmann & Haug, 2007). Videre sier Bachmann & Haug (2007) at det kan være like tilpasset å gjennomføre en kollektiv undervisning. Forskningen så langt kan ikke vise til at elevene som har fått individuelle opplegg og har gjennomført økt elevansvar får noe mer positivt læringsutbytte. De finnes heller forskningsresultater som viser at elevene får bedre læringsprosesser når læreren er aktivt fortellende og undervisende.

Det finnes ikke bare én metode som kan brukes for å få til tilpasset opplæring. Å ha variasjon i undervisningen og et stort utvalg av forskjellige arbeidsmåter i klasserommet, kan være en måte å sikre god tilpasset opplæring (K06). Alle elevene lærer ulikt. En metode som kan passe bra for noen elever, kan bli helt feil for andre. Derfor er det viktig at læreren varierer metodene sine, slik at de kan få fange opp flest mulig elever. En må bare passe på å ikke differensiere så mye at det går på bekostning av fellesskapet (Dale & Wærness, 2006). Verdien av medelever er stor, det er ingen tvil om at elevene kan lære av hverandre. Jeg tror at å satse på ulike læringsstiler og læringsstrategier er et viktig foretak ute i skolen. Det er i tillegg viktig å ufarliggjøre deltakelse, og få til et lavt stressnivå i klassen, slik at alle tør å delta. Det er viktig at elevene føler mestring. Mestringen vil gjenspeile seg på motivasjon og selvverd. For at elevene skal føle mestring i engelskundervisningen kan for eksempel elevene bli presentert for et bredt utvalg av lesestoff som føles litt for enkelt. På denne måten kan eleven øke ordforrådet som fører til økt mestring og motivasjon, noe som igjen vil styrke selvverdet hos eleven.

Det har kommet tydelig frem i mine intervjuer at lærerne på ungdomstrinnet er frustrerte over hvor svake elevene er når de begynner i åttende klasse. Hvorfor er det slik? Hvorfor er elevene svake i engelsk i dagens samfunn, der alle tv spill og filmer er på engelsk? Jeg tror det er fordi skolen ikke benytter seg av faglærerne i den grad de kunne gjort. Engelsklærerne burde vært fordelt over alle trinnene. Det er like viktig å ha en god engelsklærer i første klasse som i niende klasse. Lærerne føler seg

hjelpesløse når de får elever i åttende klasse som nesten ikke kan et ord engelsk. Det er i seneste laget at disse elevene, dersom de får ekstra hjelp, skal begynne helt på scratch. En eller annen plass har systemet sviktet. Jeg mener at en viktig årsak til dette er først og fremst at skolen ikke benytter seg av faglærere. Selvsagt vil en likevel komme bort i at en og annen elev sliter med å lære seg faget. I så tilfelle har i hvertfall læreren større ressurser til å kunne plukke opp eleven på et tidlig stadie.

Jeg tror også at det er viktig at skolene har en fagseksjon der lærerne kan utveksle erfaringer og kan bistå hverandre i planlegging av undervisningen og vurderingsarbeidet. I tillegg er det viktig å bruke de lærerne som har utdannet seg som engelsklærere og ikke være fast bestemt på å benytte seg av samme lærer i alle fag de første årene på skolen. Dette vil elevene tape på. Det er i de første årene det er spesielt viktig å ha faglig dyktige engelsklærere. Elevene må få høre mye autentisk engelsk i tillegg til at engelsklæreren snakker engelsk hele tiden; ”an immersion in English” (Husabø, 2007). For at en lærer i det hele tatt skal kunne ta fatt på begrepet tilpasset opplæring i engelskfaget, må denne læreren være trygg på seg selv og sine kunnskaper. Hvordan skal en lærer kunne være kreativ og bryte ned fagstoffet og i tillegg gjøre det interessant hvis dette er et område læreren ikke føler seg trygg på? Skal en få til tilpasset opplæring i engelskfaget er det en forutsetning at læreren har kompetanse innenfor faget. Som Flemmen (Haug, 2006) sier: én svak språklærer, er én for mye!

6.3 Veien videre

Det er flere veier å gå med funnene i denne oppgaven. Den ene er ”småskoleproblematikken” - at skolene ikke benytter faglærere i engelsk. En annen er tidsbruken lærerne har til rådighet for å kunne tilpasse undervisningen. En kan også se nærmere på eksakte metoder for å få til tilpasset opplæring i engelskfaget. Jeg har nevnt lesing av bøker som et alternativ, og det finnes flere andre. Å skape en felles forståelse for temaet og metodene en bruker er viktig i arbeidet med tilpasset opplæring. Kanskje har bøkene som er kommet ut om hva tilpasset opplæring

egentlig er, forvirret lærerne mer enn opplyst? Kanskje fordi begrepet er komplekst og teoretisk – og fordi det hersker så mange forskjellige synspunkter og tolkninger av begrepet? Det er derfor ekstra viktig at kollegiet ved skolen gjør seg opp en felles forståelse av begrepet, og hvordan de ønsker å arbeide for å oppnå tilpasset opplæring. Jeg tror også at en kunne fått et spennende arbeid med å observere engelsktimer over tid, og sett på hvordan tilpasset opplæring utføres i praksis.

En kan også jobbe videre med tilpasset opplæring utenfor skolens regi, i forhold til lekser. Skal tilpasset opplæring kun være innenfor skoletiden eller skal det gjelde etter skoletid også? Hvordan skal en da håndtere opplevelsen om at leksene kan virke segregerende? I enhetsskolen skal man ha en tilpasset undervisning som skal gjelde alle. Hva med de som sliter på skolen og sliter enda mer med leksene?

En annen vinkel en kunne jobbet videre med er elevmedvirkning og tilpasset opplæring. Jeg gikk ikke direkte inn og så på om og hvordan engelsklærerne brukte elevmedvirkning i timene sine. Men Engh & Høihilders (Bjørnsrud & Nilsen, 2008) utsagn om at de som har kommet lengst i arbeidet med tilpasset opplæring har brukt elevmedvirkning i undervisningsformene kan være verdt å merke seg.

Jeg må få understreket at de lærerne som jeg intervjuet kom nylig fra skolebenken. Det må tas til etterretning i forhold til funnene mine. Det hadde vært interessant å både fått intervjuet eldre lærere med mer erfaring, og i tillegg mannlige lærere. Et annet perspektiv som kunne vært interessant å se nærmere på er å diskutere kjønnsforskjeller hos lærerne i arbeidet med tilpasset opplæring og bruken av den i engelskfaget. Dette perspektivet har jeg i midlertidig ikke valgt å trekke inn i oppgaven.

Som Skogen (Skogen, ref. i Bjørnsrud & Nilsen, 2008, s.146) sier at en tilpasset opplæring for alle i en inkluderende skole er ikke en tilstand som kan oppnås en gang for alle. Det dreier seg om en ledestjerne, eller en utopi, som vi aldri kan nå, men som vi hele tiden må strebe for å nærme oss. En kontinuerlig forbedring mot et ideelt mål er selve kjernen i all kvalitetsutvikling. Det vil si at det finnes ikke en eksakt fasit på hvordan man skal få til en tilpasset opplæring, men ved bruk av ulike metoder, være

seg elevmedvirkning eller ulike læringsstiler og læringsstrategier, kan det hjelpe oss med målet om å nærme oss en tilpasset opplæring for alle. Et tiltak skolene bør gjøre for å minske usikkerheten rundt begrepet tilpasset opplæring er at de bør arbeide rundt en felles forståelse, og sette av mer tid til arbeidet med tilpasset opplæring. Andre tiltak er faglærere på alle trinn i skolen og tilbud om leksehjelp til alle elever. Det er ingen tvil om at begrepet tilpasset opplæring bør jobbes mer med ute i skolene.

Kildeliste

- Arnesen, A.L. (2007). *Tilpasset opplæring og inkludering*. Gjesteforelesning. Kristiansand: Høgskolen i Østfold.
- Bakke, E., Gustafson, T., & Stubsjøen, J. (2007). *Vi jakter på mulighetene: Tilpasset opplæring på ungdomstrinnet sett i et ledelsesperspektiv*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). Forsking om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen i Volda/ Møreforsking.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2007). Kvalitet og tilpassing. *Norsk pedagogisk tidsskrift – 2007 - Nr 4*, s265 – 276.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2007). Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring. *Artikkelsamling fra Utdanningsdirektoratet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Bele, I. V., Gamlem, S. M., & Bergem, R. (2008). *Er det oss i skolen, eller noe med systemet?. Kartlegging av grunnskoleopplæringen i Sokndal kommune – med fokus på spesialundervisning og tilpasset opplæring*. Akademisk avhandling, Høgskulen i Volda.
- Berg, G.D. & Nes, K. (2007). Kompetanse for tilpassa opplæring. *Artikkelsamling fra Utdanningsdirektoratet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2008). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Branden, N. (1994). *The Six Pillars of Self-Esteem*. New York: Bantam Books.
- Dalland, O. (2001). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. 3.utgave, 2. Opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen: rom for alle - blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. & Lindvig, Y. (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av kunnskapsløftet*. Læringslabens publikasjon 10/2005. Oslo: Læringslaben forskning og utvikling.
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2006). *Vurdering og Læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

-
- Dysthe, O. (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, Samspel og Læring*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Dysthe, O. (2003). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. 3.opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ekeberg, T.R., & Holmberg, J.B. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Engen, T.O. (2004). *Tilpasset opplæring for majoritets- og minoritetsbarn under L97*. I: Karl Jan Solstad & Thor Ola Engen (red.): *En likeverdig skole for alle?* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Fylling, I. (2007). *Tilpasning for alle? – Modell og praksis i forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Norsk pedagogisk tidsskrift – 2007 – Nr 04, s 303-315.
- Gall, M.D., Borg, W.R., & Gall, J.P. (1996). *Educational Research. An Introduction*. 6. Utgave. New York: Longman Publishers USA.
- Grimen, H. (2003). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Haug, P. (2003). *Evaluerer av Reform 97: Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Haug, P. (2006). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?*. Caspar Forlag.
- Haug, P. (2009). Korleis kvalitet i undervisninga er forstått, praktisert og opplevd i skulen ut frå perspektiv knytt til omgrepet tilpassa opplæring. Hentet 23. Mars 2009, fra <http://www.hivolda.no/kio>
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Co.
- Holter, H. & Kalleberg, R. (2007). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Husabø, T. (2007). Forelesning i pedagogikk og didaktikk innenfor engelskundervisningen. Høgskulen i Sogn og Fjordane. English year unit 2006/2007. 08.02.07.
- Hølleland, H. (2007). *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Håstein, H., & Werner, S. (2003). *Men de er jo så forskjellige: Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt Forlag AS
- Kalleberg, R., m.f. (2005). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer.

-
- Kjørup, S. (2003). *Menneskevidenskabene. Problemer og tradisjoner i humanioras vitenskapsteori*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsese teori og didaktikk – nye studier*. Århus: Klim
- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet og Norges forskningsråd.
- Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring?. *Norsk pedagogisk tidsskrift – 2007 – Nr 4*, s344 – 358.
- Krashen, S (1984). *Writing Research, theory, and application*. New York: Pergamon Press.
- Krumsvik, R.J., & Jones, L.Ø. (2007). Situert læring, digital kompetanse og tilpassa opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift – 2007 - Nr 4*, s316 – 328.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ladberg, G. (1991). *Barn med flere språk –Om flerspråklighet i førskolealderen*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo: Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet, 1996.
- Mjøs, M. (2007). *Spesialpedagogens rolle i dagens skole. En studie av hvordan prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring for alle elever kommer til uttrykk i skolen*. Akademisk avhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Møller, J., & Sundli, L. (2007). *Læringsplakaten – skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand S: Høyskoleforlaget.
- Nilsen, S. (2005). *Spesialundervisning i skolen som ledd i tilpasset opplæring*. I Befring, E & Tangen, R. (red.), Spesialpedagogikk. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Ohna, E.S., Moen, V., & Nevøy, A. (2007). Kollektiv inkluderende og individuelt tilpasset opplæring – en gyldig mulighet eller en foreldet drøm?. *Norsk Pedagogisk tidsskrift – 2007 – Nr 04*, s 323-336.
- Rothenberg, C., & Fisher, D. (2007). *Teaching English language learners. A Differentiated approach*. New Jersey: Pearson Education.
- Skaalevik, E.M., & Skaalevik, S. (2005). Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Solhaug, T., & Fosse, B.O. Tilpasset opplæring og likeverdig utdanningsmuligheter i en ny åpen ungdomsskole – en case studie. *Norsk pedagogisk tidsskrift – 2008 – Nr 02*, s 125-136.
- Sørheim, B., & Drew, I. (2006). *English teaching strategies. Methods for English teachers of 10-16 year-olds*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Wormeli, R. (2006). *Fair isn't always equal. Assessing & grading in the differentiated classroom*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.

Bilder

Bilde 1 er hentet fra:

<http://d2260.rotary.no/rotaryskolen/kurs/Ledere/Laeringspyramiden.pdf> 25.09.09

VEDLEGG

Brev til skolene

Ingunn Weka

Elvatunet 12-2

6856 Sogndal

Tlf 95 99 69 47

Skole v/ rektor

Adr

Postnr poststed

Sogndal den.....

UNDERSØKELSE AV LÆRERENS FORSTÅELSE AV KONSEPTET TILPASSET OPPLÆRING OG BRUKEN AV DEN I ENGELSKUNDERVISNINGEN

I forbindelse med min masteroppgave i tilpasset opplæring ved Universitetet i Oslo, ønsker jeg å foreta en undersøkelse for å finne ut hvordan lærere som underviser i engelsk på trinn 9 og 10 tolker konseptet tilpasset opplæring, og hvordan det brukes i engelskundervisningen. Jeg har lyst til å belyse hvordan lærernes tolkning og forståelse av tilpasset opplæring er og hvordan den manifesteres i engelskundervisningen.

Jeg vil i forkant av intervjuet sende ut intervjuguiden slik at lærerne kan forberede seg til intervjuet. Intervjuet vil ta ca en time.

Jeg håper at deres skole har mulighet til å være med på denne undersøkelsen, og ser frem til å høre fra dere.

Vennlig hilsen

Ingunn Weka

Intervjuguide

Kartlegging av Lærerens forståelse av konseptet tilpasset opplæring og bruken av den i engelskundervisningen

Intervjuguide

Takk for at du har sagt deg villig til å være med på et intervju i tilknytning til kartleggingen av lærerens forståelse av konseptet tilpasset opplæring, og bruken av den i engelskundervisningen. Nedenfor ser du hvilke tema/spørsmål vi vil ta opp i intervjuet. Dette er et utgangspunkt, og det er ikke sikkert vi kommer til å følge denne guiden slavisk. Kanskje vil det også dukke opp tema i løpet av intervjuet som vi vil gå nærmere inn på.

1. Hvor mange ansatte er det på din skole?
2. Hvor mange elever er det ved din skole?
3. Hvor mange engelsklærere er det på trinn 8-10?
4. Hvor mange elever er det fra 8-10 klasse?
5. Hvilken grunnutdanning har du?
6. Hvilket utdanningsnivå er du på?
7. På hvilket skoletrinn underviser du mest?
8. Hvilke fag underviser du i?
9. Hvilke fag underviser du mest i?
10. Er du kontaktlærer?
11. Hvor mange elever er du kontaktlærer for?
12. Hvor mange elever er det i engelskklassen din?
13. Hvor mange år har du undervist i skolen?
14. Trives du i jobben?

-
15. Hva er dine fremtidsplaner?
 16. Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?
 17. Hva er skolens felles forståelse og satsinger på tilpasset opplæring?
 18. Har lærerkollegiet/skolen en felles forståelse over hva dere legger i tilpasset opplæring? (Hadde det vært bedre dersom kollegiet hadde hatt en felles forståelse av begrepet tilpasset opplæring?)
 19. Hvordan blir det arbeidet med tilpasset opplæring på din skole og hva er dine erfaringer med dette arbeidet?
 20. Hvordan praktiserer du tilpasset opplæring i engelskfaget?
 21. Har du et eksempel der du følte at du fikk til en god tilpasset opplæring?
 22. Hva var det med den situasjonen som gjorde at du følte det ble en tilpasset opplæring?
 23. Er det vanskeligere å få til en tilpasset opplæring i engelskfaget i forhold til andre fag?
 24. Er det spesielle utfordringer ved tilpasset opplæring i engelskfaget?
 25. Hvordan vurderer du din egen mestring når det gjelder arbeid med tilpasset opplæring?
 26. Hvordan vurderer du kompetansen din med tanke på tilrettelegging for tilpasset opplæring i engelskundervisningen?
 27. I hvilken grad opplever du behov for kompetanseheving i tilpasset opplæring innenfor engelskundervisningen, og i engelskfaget generelt?
 28. Tror du at alle dine elever føler de får en tilpasset opplæring?
 29. Hvilke utfordringer møter du mellom teori og praksis? (du har en visjon om hva tilpasset opplæring er og når en skal praktisere det så...)
 30. Hvordan ser du på viktigheten av inkludering og felleskap i engelskundervisningen?
 31. Hvilke utfordringer møter en ved å differensiere for å få til tilpasset opplæring i forhold til fellesskapet?
 32. Hva burde vært gjort annerledes?

33. Er det elever i klassen som får spesialundervisning? Evt. hvor mange?
34. Har du hatt elever i klassen din de siste to årene som etter din vurdering har hatt behov for spesialundervisning men som ikke har fått det?
35. Hvordan er systemet for kartlegging av behov hos elevene?
36. Har du jevnlig kontakt med foreldre/foresatte? (konferansetimer, oppfølgingsmøter etc.)
37. Hva hjelpemidler bruker du i møte med foreldre/foresatte? (læreplan, eget undervisningsmaterialet, eleven sine lærebøker, evalueringsskjema, prøveresultat, eleven sin arbeidsplan, skolen sine planer, eleven sine arbeidsbøker, eleven sin IOP)